Freimüthige Jahrbücher

der allgemeinen

deutſchen Volksſchulen,

herausgegeben

von

Dr. F. H. C. Schwarz,

Profeſſor der Theologie und Großherzoglich Badiſchem Geheimen Kirchenrath zu Heidelberg;

Dr. Fr. L. Wagner,

Großherzoglich Heſſiſchem Kirchen- und Schulrath zu Darmſtadt;

A. H. d'Autel,

Königl. Württemb. Oberconſiſtorialrath, Oberhofprediger, Prälat, Vorſtand der Commiſſion für die Erziehungshäuſer, und Ritter des Ordens der Württemb. Krone zu Stuttgart;

Dr. C. A. Schellenberg,

Herzogl. Naſſauiſchem Kirchen- und Oberſchulrath zu Wiesbaden.

Jahrgang 1830.

Zehenter Band. Erſtes Heft.

Stuttgart,

im Verlage der J. B. Metzler'ſchen Buchhandlung.

1830.

Inhalt

des erſten Hefts von 1830.

Seite

Erſte Abtheilung. Geſchichte und Statiſtik der Volksſchulen und öffentlichen Erziehungsanſtalten.

Verordnungen über das israelitiſche Schulweſen in Württemberg. . . . . . . 1 — 11

Zweite Abtheilung. Abhandlungen.

1. Der Elementarlehrer. Geſpräch in einem Briefe mitgetheilt. Von geheimen Kirchenrath Dr. Schwarz. . . . . 12 — 29

2. Vorläufige Andeutung und Ankündigung einer neuen Theorie der praktiſchen Leſekunſt für Volksſchulen. Von Oberpfarrer Sartorius zu Schotten im Großherzogthum Heſſen. 29 — 42

Seite

3. Ueber Taubſtummen-Inſtitute, ihre verſchiedenen Unterrichts-Methoden und die Verlegung des Taubſtummen-Unterrichts in die gewöhnlichen Schulen in Bezug auf Hrn. D. Graſers Schrift über dieſe Gegenſtände von Stadtpfarrer V. A. Jäger zu Gmünd in Württemberg. . . 43 — 74

Dritte Abtheilung. Miscellen.

A) Kleinkinderſchulen. . . . . . . 75 — 81
B) Volksſchulen in England. . . . 82 — 84
C) Nachrichten aus Rußland. . . . 84

Erste Abtheilung.

Geſchichte und Statiſtik
der
Volksſchulen und öffentlichen Erziehungsanſtalten.

Verordnungen
über das
israelitiſche Schulweſen
in Württemberg.

1. Auszug aus dem Königl. Geſetz in Betreff der öffentlichen Verhältniſſe der israelitiſchen Glaubensgenoſſen vom 25. April 1828.

Zweite Abtheilung.
Von dem Schulweſen der Israeliten.

Art. 42. Pflicht des Schulbeſuchs.

Die israelitiſchen Eltern und Pfleger ſind bei Strafe verbunden, ihre Kinder und Pfleglinge beider Geſchlechter vom zurückgelegten ſechsten bis zum zurückgelegten vierzehnten Lebensjahr in öffentlichen Schulen unterrichten zu laſſen.

Eine Ausnahme hievon findet nur für diejenigen Kinder Statt, welche durch geſetzlich befähigte Hauslehrer (Art. 46.) einen vollſtändigen Schulunterricht erhalten. Es ſind jedoch dieſe Kinder zu den periodiſchen öffentlichen Prüfungen in der Ortsſchule jedesmal beizuziehen.

Art. 43. Errichtung israelitiſcher Elementarſchulen.

Jede israelitiſche Kirchengemeinde iſt befugt, eine beſondere öffentliche Elementarſchule für ihre Kinder zu errichten, wenn ſie für die Gehalte der Lehrer, deren Betrag nach dem für die chriſtlichen Schulen beſtehenden Maßſtab beſtimmt wird, und für die übrigen Schulbedürfniſſe Sicherheit leiſtet.

Der Schullehrer wird von der Staatsbehörde nach vorher erſtandener Dienſtprüfung ernannt, und auf den Gehorſam gegen die Staatsgeſetze, und daß er im Widerſpruche mit dieſen nichts lehren oder zulaſſen wolle, verpflichtet.

Er muß das Württembergiſche Unterthanenrecht und die für den Elementarlehrer überhaupt erforderliche Bildung beſitzen.

Die Entlaſſung eines Schullehrers kann aus hinlänglichen Urſachen von derſelben Staatsbehörde verfügt werden, welche denſelben ernannt hat.

Art. 44. Staatsaufſicht über die israelitiſchen Schulen.

Die israelitiſchen Schulen unterliegen der Aufſicht und der periodiſchen Viſitation der Staatsbehörde. Die Schulgeſetze und der Lehrplan bedürfen der Beſtätigung derſelben.

Art. 45. Beſuch der allgemeinen Ortsſchule.

In Orten, in welchen keine israelitiſche Elementarſchule beſteht, ſind die israelitiſchen Kinder zum Beſuch der allgemeinen Ortsſchule, und wo deren mehrere ſolche beſtehen, der von der Schulbehörde hiezu bezeichneten Schule gleich den Kindern der übrigen Einwohner, und zur Theilnahme am geſammten Unterricht mit Ausnahme der Religionslehre anzuhalten.

Die Israeliten ſind in dieſem Falle in Hinſicht auf die Leiſtungen an Schulgeld, Schulhausbaukoſten ꝛc. den übrigen Ortseinwohnern gleich zu behandeln. Wenn jedoch bei einer Ortsſchule durch den erſtmaligen Hinzutritt der israelitiſchen Kinder die Anſtellung eines weitern Lehrers oder die Erweiterung des Schulgelaſſes nöthig wird, ſo haben die israelitiſchen Ortseinwohner an den

hiedurch entſtehenden Koſten einen angemeſſenen Voraus zu übernehmen, deſſen Betrag in Ermanglung gütlicher Uebereinkunft von der Regierungsbehörde zu beſtimmen iſt.

Das Schulgeld für die Armen wird nach der Vorſchrift des Art. 21. aufgebracht *).

Art. 46. Hauslehrer.

Als Hauslehrer, namentlich für den Religionsunterricht, dürfen nur ſolche gebraucht werden, welche die Prüfung der zuſtändigen Staatsbehörde erſtanden haben, und mit einem Befähigungszeugniſſe derſelben ſich ausweiſen können.

Art. 47. Tranſitoriſche Beſtimmung.

Die beſtehenden israelitiſchen Privatſchulen ſind binnen Jahresfriſt nach Erſcheinung des Geſetzes entweder in öffentliche Schulen umzubilden, oder aufzulöſen.

---

2. Verfügung des Miniſterium des Innern zur Vollziehung der zweiten Abtheilung des Geſetzes vom 25. April 1828, das israelitiſche Schulweſen betreffend.

Für die Vollziehung der zweiten Abtheilung des Geſetzes über die öffentlichen Verhältniſſe der israelitiſchen Glaubensgenoſſen vom 25 April 1828, das israelitiſche Schulweſen betreffend, werden in Gemäßheit Königlicher Entſchließung vom 29. d. M. folgende nähere Vorſchriften ertheilt:

§. 1.

Zum Art. 42. des Geſetzes.

Bei der bereits verfügten Einweiſung der in dem ſchulpflichtigen Alter ſtehenden israelitiſchen Kinder in die

---

*) Zunächſt auf Koſten der israelitiſchen Kirchengemeinde, bei ihrem Unvermögen von der bürgerlichen Gemeinde, welcher der arme Israelite angehörte, zu ⅔ und ⅓ von der israelitiſchen Centralkaſſe.

betreffenden öffentlichen Schulen behält es auch in Zukunft ſein Verbleiben.

Für die Zukunft hat jeden Orts das mit der Führung der Familienregiſter der Israeliten beauftragte Pfarramt (Verordnung vom 10. Juli 1820. Reg. Bl. S. 385) bei der jährlichen Aufnahme der in das ſchulpflichtige Alter neu eingetretenen Kinder auch diejenigen israelitiſchen Kinder, welche das ſechste Lebensjahr um dieſe Zeit entweder bereits zurückgelegt haben, oder bis zum 11. November deſſelben Jahres zurücklegen werden, zu verzeichnen, und hierauf in Gemeinſchaft mit dem weltlichen Ortsvorſteher den Eltern oder Pflegern dieſer Kinder aufzugeben, daß ſie dieſelben bei Eröffnung des nächſten Schuljahrs in die betreffende Schule (beſondere israelitiſche oder allgemeine Ortsſchule) zu ſtellen, und von dieſer Zeit an zum Schulbeſuch regelmäßig anzuhalten haben.

Das aufgenommene Verzeichniß iſt dem Schullehrer zur Ergänzung der Liſte der ſchulpflichtigen Kinder mitzutheilen.

§. 2.

Will ein Israelite ſeine Kinder ſtatt des öffentlichen Schulbeſuches durch einen befähigten Hauslehrer unterrichten laſſen, ſo hat er hievon dem Pfarrer und Schultheißen ſeines Wohnorts Anzeige zu machen, und ſich über die Befähigung des von ihm angenommenen Hauslehrers auszuweiſen. Die Kinder eines ſolchen Israeliten ſind während ihres ſchulpflichtigen Alters in der Liſte der Schulkinder aufzuführen.

Für die jedesmalige Beiziehung derſelben zu den ordentlichen und auſſerordentlichen Prüfungen ſind der Pfarrer, Schultheiß und Schullehrer verantwortlich.

§. 3.

Vor der Entlaſſung aus der Schule nach zurückgelegtem 14ten Lebensjahre ſind die israelitiſchen Kinder einer Prüfung in den Schulpenſen zu unterwerfen, und diejenigen derſelben, welche hiebei nicht zureichende Kenntniſſe beweiſen, noch länger in der Schule beizubehalten.

§. 4.

In denjenigen Gemeinden, in welchen Induſtrieſchulen beſtehen, ſind auch die ſchulpflichtigen israelitiſchen Kinder zu denſelben beizuziehen.

§. 5.

Zu den Artikeln 43. und 44. des Geſetzes.

Die unter der Leitung der Oberſchulbehörden ſchon in den letzten Jahren vorſorglich errichteten beſondern israelitiſchen Elementarſchulen ſind, ſofern die betreffenden israelitiſchen Kirchengemeinden ſich für die bleibende Unterhaltung derſelben ſeit der Verkündigung des Geſetzes vom 25. April 1828. entweder bereits durch Stimmenmehrheit erklärt haben, oder binnen der ihnen hiezu anzuberaumenden Friſt nunmehr ſich hiefür erklären, als bleibend errichtet zu betrachten.

Wo zur Zeit noch keine Schule dieſer Art beſteht, kann der Errichtung derſelben künftig Statt gegeben werden, ſobald die betreffende israelitiſche Kirchengemeinde für dieſen Zweck die Ausſetzung des erforderlichen Gehalts für den Schullehrer, die Herſtellung des erforderlichen Schulraums und die Anſchaffung und Unterhaltung aller weitern Schulbedürfniſſe durch Stimmenmehrheit beſchließt.

Der ganze Aufwand für eine israelitiſche Schule iſt, ſoweit derſelbe nicht durch das Schulgeld oder aus andern beſondern Quellen z. B. von Stiftungen gedeckt wird, durch Umlage auf die betreffenden israelitiſchen Kirchengenoſſen aufzubringen.

Die einer israelitiſchen Kirchengemeinde zugetheilten Filialiſten ſind jedoch, wenn ſie die beſondere israelitiſche Schule wegen zu großer Entfernung ihres Wohnorts für ihre Kinder nicht benützen können, zu einer Theilnahme an dieſem Aufwande nicht verbunden.

Der Betrag des von den Eltern der Schulkinder zu entrichtenden Schulgelds iſt im Anſtandsfalle von der Oberſchulbehörde (§. 10.) feſtzuſetzen.

§. 6.

Die aus einer israelitiſchen Elementarſchule entlaſſenen Schüler haben vom 14ten bis zum 20ſten Lebensjahr

die Sabbath-Schule zu beſuchen, welche von dem israelitiſchen Schullehrer zur Erhaltung der in der Schule erworbenen Kenntniſſe und zur weitern Fortbildung in denſelben zu halten iſt.

§. 7.

Ueber die Gegenſtände und die Ordnung des Unterrichts ſowohl in der Elementar- als in der Sabbath-Schule wird, und zwar in Beziehung auf die Sabbath-Schule mit Berückſichtigung der israelitiſchen Ceremonialgeſetze, von der Oberſchulbehörde (§. 10.) ein Lehrplan feſtgeſetzt, in welchem zugleich die Tage und Stunden des Unterrichts, die Schulferien, die periodiſchen Schulprüfungen und die zu gebrauchenden Schulbücher vorgezeichnet werden.

§. 8.

Der Religionsunterricht in der israelitiſchen Elementarſchule iſt an dem Orte eines Rabbinatſitzes, nach erfolgter Einrichtung des israelitiſchen Kirchenweſens, von dem Rabbinen in beſtimmten Wochenſtunden zu ertheilen.

§. 9.

Der israelitiſche Schullehrer hat über die Verſäumniſſe der geſetzlichen Schulſtunden ſowohl in der Elementar- als in der Sabbath-Schule ein genaues Verzeichniß zu führen.

Am Ende eines jeden Monats wird dieſes Verzeichniß der örtlichen Schulbehörde (§. 11.) vorgelegt, welche die Urſachen der Schulverſäumniſſe zu unterſuchen, und die Eltern der betreffenden Schüler wegen eines jeden nicht durch eine giltige Urſache entſchuldigten Verſäumniſſes mit einer Strafe von 3 — 6 kr. zu belegen hat.

Die Strafe fällt dem israelitiſchen Kirchenfond zu, und iſt für Schulzwecke zu verwenden.

§. 10.

Die Aufſicht über die beſonderen israelitiſchen Elementarſchulen wird in den evangeliſchen, ſo wie in ſolchen gemiſchten Orten, in welchen die evangeliſchen Ein-

wohner die Mehrzahl bilden, von dem evangeliſchen Conſiſtorium, und in katholiſchen, ſo wie in ſolchen gemiſchten Orten, in welchen die katholiſchen Einwohner die Mehrzahl bilden, von dem katholiſchen Kirchenrath, und beziehungsweiſe von den dieſen beiden Behörden in Schulſachen nachgeſetzten gemeinſchaftlichen Oberämtern, Dekanaten, Schulinſpektoren und Pfarrämtern, nach Maßgabe der allgemeinen für die deutſchen Schulen beſtehenden Vorſchriften, ausgeübt.

§. 11.

Die nächſte Aufſicht über den geſammten Unterricht in der israelitiſchen Schule, über die Beobachtung des Schulplans, Handhabung der Disciplin ꝛc. hat das Pfarramt zu führen.

An der Aufſicht über die berufsmäßige Aufführung des Schullehrers und über den Schulbeſuch, an der Beſtrafung der Schulverſäumniſſe, an den periodiſchen Schulviſitationen und an der Berathung der ökonomiſchen Schulbedürfniſſe nehmen neben dem Pfarrer der weltliche Gemeindevorſteher, und nach vollzogener Einrichtung des israelitiſchen Kirchenweſens, die gewählten Beiſitzer des Vorſteheramts der israelitiſchen Kirchengemeinde (Geſetz über die Verhältniſſe der Israeliten, Art. 56.) und an dem Orte eines Rabbinatſitzes auch der Rabbine Antheil; zu welchem Zwecke ſich dieſelben unter dem Vorſitze des Pfarrers periodiſch verſammeln.

§. 12.

Die Anſtellung und Entlaſſung eines israelitiſchen Schullehrers ſteht der betreffenden Oberſchulbehörde (evangeliſches Conſiſtorium, katholiſcher Kirchenrath) zu.

Die Verpflichtung deſſelben hat die Oberſchulbehörde durch den Dekan oder Schulinſpektor des Bezirks vornehmen zu laſſen.

§. 13.

Die wegen der Schullehrer-Leſegeſellſchaften und Schullehrer-Konferenzen beſtehenden Verordnungen finden

auch auf die israelitiſchen Schullehrer und Schulamts-gehilfen Anwendung; es ſind hienach dieſelben zu jenen Anſtalten in den betreffenden Bezirken beizuziehen.

§. 14.

Die Vorbereitung für den Beruf eines israelitiſchen Schullehrers unterliegt den beſtehenden allgemeinen Vorſchriften.

Von den beiden öffentlichen Schullehrer-Seminarien iſt nur das zu Eßlingen, wo ſich eine israelitiſche Schule befindet, zur Aufnahme von israelitiſchen Schulamtszöglingen beſtimmt. Es finden daher die wegen der Vorbereitung zum Schullehrerſtande in den Verfügungen des evangeliſchen Conſiſtoriums vom 8. September 1812. (Reg. Bl. S. 455) vom 12. Juli 1825. (Reg. Bl. S. 423) und vom 19. Dezember 1826. (Reg. Bl. S. 533) enthaltenen beſonderen Vorſchriften auch auf die dieſem Stande ſich widmenden Israeliten ihre beziehungsweiſe Anwendung.

Die in der erwähnten Verordnung vom 19. Dezember 1826. den evangeliſchen Pfarrämtern und den evangeliſchen Schulkonferenz-Direktoren ertheilten Vorſchriften ſind in Anſehung der israelitiſchen Schulamtszöglinge in denjenigen katholiſchen Orten, in welchen ſich keine evangeliſche Schule befindet, von dem katholiſchen Pfarrämte, und beziehungsweiſe von dem katholiſchen Schulinſpektor zur Vollziehung zu bringen.

Die nach §. 6. der gedachten Verordnung zur Aufnahme in das Seminar erforderlichen Zeugniſſe ſind in einem ſolchen Falle von dem betreffenden katholiſchen Schulinſpektor dem zuſtändigen evangeliſchen Dekanatamt mitzutheilen.

§. 15.

Die Prüfung der israelitiſchen Schulamtszöglinge für den Zweck ihrer Befähigung zu Schulamtsgehilfen (Proviſoratsprüfung) wird von dem evangeliſchen Conſiſtorium nach Vollendung des Bildungslaufes eines Zöglings vorgenommen.

§. 16.

Für die Dienſt- und Beförderungs-Prüfungen der israelitiſchen Schulamtsgehilfen und Schullehrer, ſo wie für die Prüfung der israelitiſchen Privatlehrer und Vorſänger bilden die jedesmaligen Schulreferenten des evangeliſchen Conſiſtoriums und des katholiſchen Kirchenraths eine beſondere, dem Miniſterium unmittelbar untergeordnete Kommiſſion, welche die Prüfungen vornimmt, über die Befähigung der Geprüften erkennt, und die Zeugniſſe ausſtellt.

Die Frage, ob und in wie weit ein Rabbine an dieſen Prüfungen Theil zu nehmen habe, bleibt auf die endliche Einrichtung des israelitiſchen Kirchenweſens ausgeſetzt.

Die Geſuche um Zulaſſung zu dieſen Prüfungen ſind

an die Königliche Prüfungskommiſſion der israelitiſchen Schullehrer in Stuttgart

zu richten.

§. 17.

Zum Artikel 45. des Geſetzes.

Wo die israelitiſchen Kinder wegen Mangels einer beſonderen israelitiſchen Schule die allgemeine Ortsſchule zu beſuchen haben, haben die Ortsgeiſtlichen und Schullehrer alles möglichſt zu vermeiden, was dieſen Kindern nach ihren Religionsgrundſätzen zum Anſtoße gereichen könnte.

Während des von dem Pfarrer den chriſtlichen Kindern in beſtimmten Wochenſtunden zu ertheilenden Religionsunterrichts ſind die israelitiſchen Kinder, wo der Schulraum es geſtattet, durch den Schullehrer auf andere Weiſe zu beſchäftigen, im entgegengeſetzten Falle aber aus der Schule zu entlaſſen.

In Beziehung auf den Schulbeſuch derſelben am Sabbath und an denjenigen israelitiſchen Feiertagen, welche wie der Sabbath gefeiert werden, ſind die Vorſchriften der israelitiſchen Ceremonialgeſetze und die Stunden, in

welchen die israelitiſche Schuljugend die Synagoge zu beſuchen hat, zu berückſichtigen.

Auch iſt für den Gebrauch der israelitiſchen Kinder auf Veranſtaltung einer beſonderen Ausgabe von Spruch- und Geſang-Büchern Bedacht zu nehmen.

Im Uebrigen finden auf die, die allgemeine Ortsſchule beſuchenden israelitiſchen Kinder die Beſtimmungen der betreffender allgemeinen (evangeliſchen und katholiſchen) Schulordnung ihre beziehungsweiſe Anwendung, und insbeſondere unterliegt ſowohl der Schulbeſuch, als der geſammte öffentliche Unterricht derſelben der Aufſicht der für die betreffende Ortsſchule beſtehenden Behörden.

§. 18.

Der Religionsunterricht iſt den die allgemeine Ortsſchule beſuchenden israelitiſchen Kindern nach erfolgter Einrichtung des israelitiſchen Kirchenweſens in den Orten eines Rabbinatſitzes durch den Rabbinen, in andern Orten aber durch den Vorſänger der israelitiſchen Kirchengemeinde in regelmäßigen Wochenſtunden zu ertheilen.

§. 19.

Wo keine beſondere israelitiſche Sabbathſchule beſteht, ſind die aus der Schule entlaſſenen israelitiſchen Söhne und Töchter, gleich denjenigen anderer Ortseinwohner zu der beſtehenden Sonntagsſchule beizuziehen.

§. 20.

Zum Artikel 46. des Geſetzes.

Die Pfarr- und Schultheiſſenämter haben mit aller Sorgfalt darüber zu wachen, daß die Israeliten für den Zweck des Privatunterrichts ihrer Kinder ſich nur geſetzlich befähigter Lehrer bedienen.

Uebertretungen der dißfälligen geſetzlichen Vorſchrift ſind von dem Schultheiſſenamte und beziehungsweiſe dem Bezirksamte zu beſtrafen.

§. 21.

Zum Artikel 47. des Geſetzes.

Nach vorſtehenden Beſtimmungen haben nun das evangeliſche Conſiſtorium und der katholiſche Kirchenrath

die Vorſchriften des Geſetzes in den betreffenden Gemeinden unverweilt zur Vollziehung zu bringen.

Die Feſtſetzung des Schul- und Lehr-Plans für die israelitiſchen Schulen und die Beſtimmung der israelitiſchen Schulbücher, ſo wie jede künftige Abänderung derſelben bleibt der Genehmigung des Miniſterium des Innern vorbehalten.

Stuttgart, den 30. Juli 1829.

Schmidlin.

Zweite Abtheilung.

Abhandlungen.

1.

Der Elementarlehrer.
Geſpräch in einem Briefe mitgetheilt.

Wir traten in ein Schulzimmer ein. Es war mit Kindern angefüllt, wohl fünfzig an der Zahl, Knaben und Mädchen, alle im Lernen begriffen, und kaum einige wurden die Eintretenden gewahr. Der Lehrer, ein Mann im mittleren Alter, trat bald vor uns, bewillkommte uns, und auf ſeinen Wink brachten die Kinder Stühle. Wir baten ihn, ungeſtört fortzufahren, und die Stunde verging uns, wir wußten nicht wie. Die Ordnung thut überall wohl. Bewegt ſich nun darin das friſche Leben munterer Kinder, die in ihren erſten Lernjahren mit ganzer Seele an dem ſind, was ſie eben treiben, und weiß der Lehrer dieſe Bewegung ſo zu leiten, daß der zehenjährige wie der ſechsjährige Schüler ſo ganz in ſeinem Lernen iſt, ſo befindet ſich der Zuſchauer da mit einer Luſt, die man kaum mit irgend einer andern Schauluſt vergleichen kann, weil ſie in das aufgehende geiſtige Leben ſchauen läßt, wie es uns ſonſt nirgends ſo licht und ſo rein begegnet. „Warum beſuchen die Erwachſenen nicht öfters ſolche heilige Oerter?" flüſterte ich meinem Begleiter zu; „und warum wenigſtens nicht die Geiſtlichen?" erwiederte dieſer. „Freilich iſt es auch nicht in allen Schulen ſo wie in dieſer." — „Und könnte es,"

wurde entgegnet, „nicht in vielen, in ſehr vielen ſo ſeyn, wenn wenigſtens die Geiſtlichen ihre Luſt daran fänden?" — Doch wir wurden jetzt auf die Kinder und den Schullehrer hingezogen, und verſparten unſere Unterhaltung auf den Rückweg. Mit herzlichem Händedruck ſchieden wir von dem braven Manne, und mit feuchten Augen. Denn, wie die lieben Kinder ſo der Reihe nach herausgingen, und ihr Blick dem Manne im Vorbeiziehen ſagte, wie es ihnen bei ihm wohl geweſen, wie ſie uns Fremden die Hände reichten, und wie ein erhöhetes Leben aus allen ſtrahlte — Freund, ich kann es nicht ſagen, wie mir zu Muthe war; mit eigener Rührung ſahen wir uns an. Oefters hatte ich wohl Aehnliches bei der Schuljugend erfahren, aber hier war noch ein Etwas, das auch mein Begleiter empfand, und das wir uns nun gerne erklären wollten. Es lag gewiß in der Perſönlichkeit des Mannes, der dieſe Schule hielt. Ihn ſelbſt konnten wir vorjetzt nicht weiter ſprechen; auch war es uns vor jetzt nicht darum zu thun, da wir ſo vieles auf dem Herzen hatten, das wir uns mittheilen wollten, was es eigentlich ſey, das einen Elementarlehrer in ſolchem ſchönen Schulleben erhalte.

Aus unſerm Geſpräche ſchreibe ich Ihnen, lieber Freund, Einiges hierher, ſo gut ich mich deſſen erinnere, wenigſtens die Hauptpunkte.

— A. Der Mann verſteht die Methode recht gut, was Stephani, Denzel und alle die Schriftſteller für dieſe Schulen lehren, ſcheint in ihm ganz lebendig geworden zu ſeyn.

B. Sie haben das rechte Wort eben geſprochen; ich halte auch alles darauf, daß das im Lehrer lebendig ſey.

A. Auch weiß er es beſſer als Lancaſter, wie der geübtere Schüler im Unterrichten der andern helfe.

B. Man ſah, wie auch das in ihm lebte; das machte ſich alles ſo von ſelbſt.

A. Er muß ſelbſt ſeine Schule gut gemacht haben. Ich wäre begierig, in welchem Seminarium, oder wo ſonſt, er ſich ſeine Kenntniſſe erworben hat.

B. Glauben Sie, daß er ſich viele Kenntniſſe erworben hat?

A. Ich verſtehe, was Sie ſagen wollen. In ſeinem Kreiſe liegen nicht viele, und die wenigen, welche dazu gehören, um die Kleinen zum Leſen, Schreiben, Aufmerken, Denken, verſtändigen Antworten zu bringen, wirken gedeihlicher, als wenn eine Vielheit von Wiſſereien in dem Kopfe des Elementarlehrers beſtändig durcheinander treibt.

B. Das wenigere Wiſſen, wenn es das rechte iſt, erhält ſein Gemüth beſſer in der Einfalt, und ſeinen kindlichen Sinn freier in der Natürlichkeit. Meinen Sie das, ſo haben Sie mich verſtanden.

A. Sie wollen ſagen, ob viele oder wenige Kenntniſſe, das mache es nicht aus. Mir ſcheint das nicht ganz ſo. Wir gehen dieſen Weg und treffen ihn ſicher Schritt vor Schritt, eben darum, weil wir recht gut bis an Ort und Stelle kommen, und doch denken wir nicht im mindeſten an alle die Dinge, die da rechts und links liegen, und Meilen weit vor uns liegen. Kommt das nicht gerade daher, daß wir damit ſo ganz bekannt ſind? Und muß nicht auch der Jugendführer, der das Kind bei der Hand nimmt, wiſſen, wohin er es führen ſoll? Geht er nicht am ſicherſten, wenn er auf dem ganzen Wege bis zum Jugendziele ſo recht einheimiſch iſt, ſo daß ihn die Neuheit der Umgebungen gar nicht mehr ſtört? —

B. Gut; das gebe ich zu; ich habe mich nur noch nicht ganz erklärt. Die Einfalt und Kindlichkeit des Kinderlehrers will ich allerdings, und die wollen Sie auch. Daß ſie durch die Wiſſereien gewöhnlich verloren geht, darüber werden wir gleichfalls einig ſeyn, und daß das der häufigſte Fall ſey bei den Elementarlehrern der neueſten Bildung, davon werden uns gleiche Erfahrungen genugſam überzeugt haben. Aber darum will ich keineswegs, daß dieſe Lehrer von jenen verlangten Kenntniſſen zurückgehalten werden.

A. Wie ſoll ich Sie nun verſtehen mit jener Frage?

B. Ich wollte nur die Nothwendigkeit des Vielen in den Kenntniſſen bezweifeln. Wie jetzt die Seminarien

beſtellt ſind, muß der Schulkandidat in allem Möglichen etwas wiſſen. Daß er vieles wiſſen muß, auch worin er nicht unterrichtet, mag immer ſeyn; denn es kann manches blos zu jener Geſchicklichkeit im Unterrichten dienen, auf welche ich einen großen Werth lege.

A. Vielleicht den größten ſoll man darauf legen. Der lehrt in Wenigem viel, der es gut lehrt. Dazu gehört aber Umſicht, Auswahl, Einſchauen in die Natur des Schülers, und was muß man nicht alles dazu wiſſen! Nehmen Sie nun die Kenntniſſe, in welchen der Lehrer zu unterrichten hat, wenn ſie auch nicht an jedem Ort verlangt werden, ſo müßen Sie doch zugeben, daß ſelbſt dem Elementarlehrer viele, ſehr viele Kenntniſſe noth ſind.

B. Gewiß; nur darf das Eine, was Noth iſt, nicht in dem Vielen untergehen. Wir kommen alſo wieder zur Einfalt und Kindlichkeit zurück.

A. Darin ſind wir einverſtanden.

B. Und ſie muß der Punkt ſeyn, in welchen alles einzieht, was der Lehrer gelernt hat, und fortwährend lernt; ſie iſt es auch, die ihn zum Unterrichten der höheren wie der niederen Lehrgegenſtände geſchickt macht.

A. Das heißt wohl; es muß alles, was er weiß, zu Einem in ſeinem Geiſte werden, und dieſes Eine iſt es, was wir das Praktiſche nennen, das jedoch bei jedem Lehrgegenſtand die angemeſſene Form annimmt, bei dem ABC freilich eine andere als bei den ſogenannten Verſtandesübungen.

B. Das iſt es, was ich meine. Ob aber ſo viele Kenntniſſe dazu gehören, als man gewöhnlich meint, das muß ich bezweifeln, und darauf bezog ſich meine Frage in Betreff unſers braven Schulmeiſters, von dem wir eben kommen. — Doch laſſen wir das jetzt, um den Hauptgedanken, den wir beide von da mitgebracht haben, nicht zu verlieren. Die Geſchicklichkeit des Lehrers iſt mehr werth, als der Reichthum aller der Kenntniſſe, die er lehren ſoll; das iſt doch wohl der Anfang in dieſem Gedanken, den uns der geſchickte Lehrer erweckte.

A. Und wie erweckte! Wie ich es noch bei keinem geſehen habe, und worin er vielleicht jede Vergleichung, auch mit Lehrern in höheren Schulen, rühmlich aushalten wird. Wer kann auch noch darüber ſtreiten, daß ſolche Geſchicklichkeit das Haupterforderniß ſey, welches ein Elementarlehrer, oder jeder, wenn Sie wollen, beſitzen muß. Wir fragen uns nur, was ihm dieſen Vorzug erwerbe.?

B. Die Menge der Kenntniſſe gewiß nicht. Es iſt ein Subjektives, worauf es hier ankommt, es liegt in der Perſönlichkeit. Iſt es denn nicht die Art, wie er das weiß, was er weiß, damit es zur Lehrgeſchicklichkeit übergehe?

A. Wir könnten da auf die Regeln kommen, welche man in der Methodik vorſchreibt. So nöthig dieſe auch ſind, ſo ſind es doch Regeln, und wenn das Urtheil, wenn die Gewandtheit nicht gehörig mit denſelben Beſcheid weiß, ſo iſt es, wie mit allem Regelwerk. Die Grammatik iſt ein nothwendiges Buch, aber der Kopf, der ſie eingeübt hat, muß in ihr denken, ſonſt hilft ſie ihn nichts. Davon wir jetzt reden, von dem Subjektiven, das in der Perſon des geſchickten Lehrers liegt und treibt und ihn eben zu dieſem geſchickten Lehrer macht.

B. Wir wollen nicht davon abkommen, Methode und alles das bleibe in ſeinem Werth. Was iſt es, fragen wir alſo, das unſerm Lehrer ſeine Geſchicklichkeit erwirbt? Ich antworte geradezu: die Einfalt ſeines Gemüths.

A. Ich will nur gleich einfügen, daß wir dieſes Wort in ſeinem edleren Sinne nehmen, oder, um Ihren Ausdruck zu gebrauchen, als das Eine, was Noth iſt; dieſes ſoll in dem Lehrer ſelbſt leben und auf eben dieſes ſoll er in allem hinarbeiten.

B. Gut, das führt uns ſo gerade, wie dieſer Weg hier, der uns als ziemlich lange vorkommen würde, da wir unſern Kirchthurm immer ſo vor uns haben, wenn uns nicht das Geſpräch unterhielt.

A. Ob es nicht mit dem Lehrer auch ſo ſeyn möchte? verzeihen Sie die Unterbrechung.

B. Nun, auch gut zur Sache. Dieſe Vergleichung möge uns bleiben. Von jener Einfalt alſo wollten wir ſprechen?

A. Sie, Freund, wollten mir Ihre Behauptung erklären, daß jene Einheit in Geſinnung und Richtung dem Lehrer die rechte perſönliche Gewandtheit ertheile.

B. Und Sie haben dieſe Erklärung ſchon zur Hälfte ſelbſt gegeben, da Sie ſagen, daß mit allem Regellernen nichts gethan, und ſelbſt auch die Einübung noch nicht genug ſey, wenn nicht das Beſte in dem Lehrer ſelbſt hinzukomme. Wir wollen alſo nur noch wiſſen, was dieſes Beſte ſey.

A. Was Sie nämlich als Einfalt des Gemüths, und wie mir ſcheint, kurz und gut bezeichnen, aber machen Sie mir es klar.

B. Das läßt ſich nicht weniger, aber auch nicht mehr klar machen, als alles, was das innere Leben betrifft. Wir reden von einer geiſtigen Thätigkeit, von einer Mittheilung an Kinder, von einer Erregung ihrer geiſtigen Thätigkeit, von einem geiſtigen Leben, das ſich aus der Seele des Lehrers in die Seele des Schülers bewegt, oder ſoll ich ſagen, einſtrömt? Doch das ſchmeckt vielleicht nach der Myſtik.

A. Verſchonen Sie uns mit dieſem Wort, das in allen dem Gerede der Schwatzblätter ganz abgeſchmackt geworden iſt. Wir beiden ſehen ja klar, daß in einer ſolchen Wirkſamkeit gar vieles unerklärbar bleibt, wie jeder unmittelbar in jedem Geſpräch erfährt: aber wir wiſſen auch wohl, daß wir damit ſchon genug erklären, wenn wir es auf den tieferen Grund zurückführen. Der, den wir hier ſuchen, liegt in dem Lehrer, es iſt mit einem Wort ſein Gemüth.

B. Sein Gemüth nämlich, das ſo beſchaffen iſt, daß er das, was er weiß, in Einheit beſitzt und gebraucht.

A. Und dieſe Einheit wäre?

B. Doch wohl vorerſt ein Beſitzen der Kenntniſſe, wie der Geiſt etwas beſitzt; alſo er muß über alle ſeine Kenntniſſe gebieten können, und das in jedem Augenblicke, wo er ſie gebraucht; er muß ſie beherrſchen.

A. Das läßt ſich nicht widerſprechen.

B. Wenn ich nun mit einem Wörtchen dieſen Satz in einen andern verwandle: er muß ſich beherrſchen; — ſollten Sie den für minder unwiderſprechlich halten?

A. Laſſen Sie mich ihn noch einmal denken: der Lehrer muß alle ſeine Kenntniſſe beherrſchen, und darin ſoll liegen: der Lehrer muß ſich ſelbſt beherrſchen — ja, Sie haben recht, es dünket mir völlig klar. Reden wir z. B. in einem Affekt, ſo beſinnen wir uns nicht auf alles, und ſo iſt überall die Beſonnenheit nur in der Selbſtbeherrſchung vorhanden und dieſe leuchtet in jener auf; wie denn das bekannte ſchöne Wort bald mit dem einen, bald mit dem andern überſetzt wird. — Kurz, um nicht abzuſchweifen, ich finde es in dem Weſen des Geiſtes gegründet, daß er in allem, was er weiß, ſich ſelbſt hat, und daß er nur dann recht weiß, was er weiß, daß er alſo nur dann alle ſeine Kenntniſſe wahrhaft beſitzt, vollkommen beherrſcht, wenn er ſich ſelbſt beſitzt und beherrſcht.

B. Daß wir nicht auch hier in Begriffe abſchweifen, wenden wir uns wieder ſogleich zum Gemüth, denn ſoweit ſind wir einverſtanden.

A. Das heißt: wir gehen auf den Lebenstrieb des Geiſtes zurück, der im Fühlen beginnt und ſich nährt, im Denken und Handeln höher hervorbringt, und mit Freiheit zum Charakter ſich geſtaltet. Es iſt offenbar, daß er ſich in der Perſönlichkeit ausſpricht.

B. So iſt denn alles, was in den Lehrer eingeht, und was von ihm ausgeht, in das Leben ſeines Gemüths aufgenommen.

A. So auch, müßen Sie auch folgern: je reicher die Fülle dieſes Lebens iſt, um deſto mehr iſt Gemüth in allem, was von dem Lehrer ausgeht.

B. Finden Sie etwa das nicht ſo? Halten Sie dieſen Gedanken feſt, ſo haben Sie den zweiten in unſerer Idee; und noch dazu den dritten, wir ſehen in dem Reichthum der Kenntniſſe die Einfalt.

A. Sie nöthigen mit Ihnen fortzugehen, im umgekehrten Verhältniß mit unſern Füßen, denn unſer öfte-

res Stehenbleiben fördert eben nicht den Weg. Sonſt hätte ich noch Luſt zu philoſophiren, um in ihrem Gemüthsleben allenfalls etwas auszuſpähen, das in einen klaren Begriff umzuſetzen wäre. Aber ich finde vor der Hand nichts. Setzen wir alſo unſere Schritte nur weiter fort.

B. Alſo von dieſem zweiten Ruhepunkt aus. Laſſen Sie mich ihn erſt mit folgender Inſchrift bezeichnen: Wohl dem Lehrer, der ein reiches Gemüth hat, und es ſeinen Schülern eröffnet!

A. Mit Beſonnenheit, mit Selbſtbeherrſchung.

B. Sagen wir jetzt lieber: mit Selbſtverläugnung.

A. Verſtehe ich Sie recht, ſo wollen Sie damit das Subjektive in das Objektive aufgehen laſſen; die Perſönlichkeit des Lehrers ſoll Eins werden mit der Idee.

B. Laſſen Sie mich es in unſerer ehrlichen Alltagsſprache ſagen: der Lehrer ſoll ſich vergeſſen und nur an die Sache, die er lehren will, denken, und dabei an den Schüler, den er lehren will, um in ihn einzuſchauen, mit der Lehre in ſeine Seele hineinzuleben.

A. Das geht doch wohl ein bischen aus der Alltagsſprache heraus! Dafür will ich in ihre Seele hereinlenken, wo ich denn freilich nicht gerade Alltägliches auszuſprechen fände. Sie denken, und ſo denke ich auch: das liebe Ich ſteckt in uns Allen, und will ſich in Allem gerne geltend machen, auch in dem Lehrer; der ſieht dann leicht nur auf ſein Wiſſen und kramt es aus, und vergißt darüber Zweck und Weg und denkt an die arme Schülerſeele vielleicht nur dann, wenn ihn ein Aerger ankommt.

B. Wohl, Freund, wollen wir dieſes Alltägliche in uns und auſſer uns nicht überſehen; denn wir wollen ja beſſern und bilden, alſo an uns ſelbſt anfangen, das liebe Selbſt aufzugeben, um das Beſſere zu gewinnen.

A. Sie ſprachen mir neulich viel von der Eitelkeit der Gelehrten, der Gefallſucht der Kanzelredner, der Selbſtgefälligkeit der Lehrer: Sie haben wohl ſo etwas auch jetzt im Sinne?

B. Unſern Elementarlehrer dazu, nämlich im geraden Gegenſatze. Daß wir ſo etwas gar nicht bei ihm fanden, das machte den eignen Eindruck, womit wir noch etwas mehr bewunderten als ſeine Geſchicklichkeit. Er hätte ſich in ſeine Lernenden ſo verloren, oder ich möchte lieber ſagen, in ihnen ſo gewonnen, daß er nur in ihnen lebte, wie der Virtuoſe in ſeinen Tönen. Er lernte mit ihnen, das heißt, ſie lernten ſo eben recht mit ihm.

A. So war es. Hiermit würden wir alſo ſein Beherrſchen der Kenntniſſe in dem Beherrſchen ſeiner ſelbſt, und dieſes im Verläugnen ſeiner ſelbſt erkennen. Allein das iſt nur das Negative, das Lehren hat doch auch ſeine poſitive Seite?

B. Eine ſehr poſitive. Dieſe Ihre Bemerkung kommt mir zuvor, da ich eben der Einheit in Trieb und Streben gedenken wollte.

A. Das heißt von der Einfalt; und ich wollte eben daran erinnern, daß wir in unſerm vielfachen Hin- und Herreden nicht ſelbſt von der Einfalt des Gemüths abkommen. Denn wir wollen doch nicht wie Blinde von dem Gemälde reden.

B. Sogar im Wort verliert man ſie, wenn man es ſo viel im Munde führt.

A. Das gilt von vielem. Was man ſo häufig im Munde führt, iſt vielleicht aus dem Herzen verloren.

B. Ein guter Geiſt ſchütze beſonders den Kinder-Lehrer gegen jedes unnütze Wort! Denn es iſt in einer angepflanzten Seele nicht viel beſſer als ein Unkraut. Darum möge ſich der Lehrer ſelbſt verläugnen und jeder Luſt zum Reden entſagen, ja jeden Einfall rechts und links abweiſen, um ſeinen edlen Trieb geradehin und ungehemmt auf das Lehrziel fortſtreben zu laſſen.

A. Indeſſen mit dieſem frommen Wunſch iſt die Sache noch nicht zu Ende.

B. Wie keine Sache mit einem frommen Wunſch. Doch ſehe ich eben, daß wir während deſſelben etwas ſtehen geblieben ſind. Nun, ſo haben wir hier vielleicht auch in unſerm Geſpräch wieder einen kleinen Ruhepunkt gefunden.

A. Soll ich ihn bezeichnen als Wortkargheit? Doch faſt beſorge ich, daß ein Störepunkt einfalle. Da kommt der Kandidat ſeitwärts her, der wird zu uns ſtoßen und wir haben den Schwätzer auf dem Halſe.

B. Nun er iſt ja ein beliebter Stadtprediger, vielleicht weiß er auch uns in wortreicher Rede ein wenig Gutes zu ſagen.

A. Da haben wir es! Gut daß wir ihn los ſind, daß ihn ſein Weg ſeitwärts führte. Da hörten wir von Literatur und Theater und Kunſt und Wiſſenſchaft und Katholicismus und Proteſtantismus und Griechen und — mir treibt es noch im Kopfe herum das Vielfalt.

B. Sehn Sie, was Sie dabei gewonnen haben? Ein nagelneues Wort gut zum Gegenſatz paßt, wenn wir allenfalls Vielſeitigkeit nicht dafür gelten laſſen.

A. Der vielgeſchliffene Edelſtein muß doch wenigſtens ein Edelſtein ſeyn. Solche Menſchen ehre man mit dem Namen Vielſeitige, nicht die die Welt ſo nennt.

B. Raſcher fortgeſchritten ſind wir wenigſtens in dieſer Geſellſchaft. Vielleicht iſt unſer Nachdenken nicht zurückgeblieben. Das möchte ich faſt aus Ihrem neuen Wort ſchließen. Ich meines Orts habe wenig angehört, und mehr an die Schule, den Lehrer und die Einfalt zurückgedacht.

A. Da wären wir alſo wieder an dem Punkt, oder vielmehr, wie Sie meinen, weiter. Allerdings die Gegenſätze machen ſich gegenſeitig heller.

B. Nicht blos das meine ich, ſondern wir Beide haben an daſſelbe gedacht, nämlich daran, wie in dem Sprechen, im Lehren, in allem Thun und Treiben das Gemüth Ordnung, Mäßigung, gleichſam einen Rhythmus halten ſoll. Sonſt wird die Selbſtbeherrſchung vermißt und das Ziel verfehlt.

A. Sie meinen alſo, daß man auch dem Fluß der Rede gebieten, die Selbſtmacht zum Abbrechen und Schweigen üben ſolle; oder vielmehr nicht blos da, ſondern der Lehrer ſolle die ganze Lehrſtunde hindurch über jedes Wörtchen, über ſeine Blicke, Mienen, Geberden wachen,

ſich beſinnen, ob er hierhin, dorthin ſie wende, herumgehe ꝛc.?

B. So nicht, Freund. Da müßte die Schulſtube ein Spiegelſaal ſeyn und der Lehrer ein ſich einübender Schauſpieler! Wie würde das mit der Selbſtverläugnung, mit dem Einſchauen und Einleben in die Kinder, mit ſeiner Kindlichkeit ſtimmen? Nein, ihn belebt ein heiliger Trieb.

A. Der aber nicht rohe Natur iſt, ſondern erſt erwachſen kann, nachdem die Natur in Zucht genommen worden. Es iſt doch immer die Reflexion, welche der Selbſtbildung vorausgeht.

B. Wohl! Nur vergeſſen wir nicht, daß eben das, dem ſie vorausgeht, nichts anders iſt, als das veredelte innere Leben, dem das Rechte zur Natur geworden, ſo daß es ſich, wenn wir es rein gewonnen haben, in jedem Wort und in jedem Schritt von ſelbſt ausſpricht.

A. Ich verſtehe Sie, und möchte faſt aus Ihnen weiter ſprechen, wie eben darin das wahrhafte Freiwerden beſtehe, die reine Perſönlichkeit erwachſe; aber da würde ich wieder in das Philoſophiren gerathen; — ſehen Sie, wie ich mich enthalte im Reden, und loben Sie mich.

B. Da müßte ich mich ſelbſt loben, oder vielleicht ſchelten. Beides wollen wir nicht, ſondern in der Sache fortfahren. Wir reden von der Perſönlichkeit eines guten Lehrers, daß ſie von ſeinem Geſchäfte durchdrungen ſey, nicht wahr?

A. Von ſeiner Geſchicklichkeit und ſeinem Pflichtgefühl.

B. Wollen wir ihm nicht beides in die Einfalt ſeines Gemüthes legen?

A. So haben wir es ſchon beſprochen, und ich denke es nicht anders.

B. Wir fragen alſo jetzt nach dem Trieb, der ihm dieſes Leben in Einheit und Kraft erhält. Worin wollen wir ihn finden?

A. Wer ſäet, der ſäet auf Vertrauen; wer Seelen bildet, hofft ein geiſtiges Werden, er verwirklicht ſeine Idee; — kurz, der Lehrer muß begeiſtert ſeyn, und ſein Werk mit Liebe und im Glauben treiben.

B. Da hätten wir allerdings die Einheit, die Harmonie, welche Gott und Welt, die Menſchen unter einander, und jeden mit ſich ſelbſt auf's Vollkommenſte einigt. Ob es ſo leicht gehe, iſt eine andere Frage.

A. Sollte hier keine Frage ſeyn. Wenn irgend, ſo muß es hier gelten: der Menſch kann, was er will; denn hier ſoll er wollen, und gerade hierzu ſoll der Lehrer vor allen Dingen ſich ſelbſt in die Schule nehmen.

B. Aber, Freund, wir reden von Glauben, von Liebe, von Hoffnung, von Begeiſterung. Die Schule, zwar vermag ſie viel dabei, und wird uns noch im Alter nöthig ſeyn, aber ſie kann nur formen, nur erregen, ſchaffen kann ſie dieſen Lebenskeim nicht. Wir hören ſogar oft genug die Klage, daß die Wiſſenſchaft den Glauben auflöſe und daß die Kritik alle Begeiſterung vernichte.

A. Sollte es wirklich ſo ſeyn? Ich halte das nur für ein falſches Schulen. — Doch da möchten wir wieder von unſerm Gegenſtand abkommen. Wir können wohl die Lehrerbildung, auch was dieſes betrifft, dahin geſtellt ſeyn laſſen, und nur den Grund des ächten Lehrtriebes auffaſſen. Ich liebe ſo was mit einem Worte zu bezeichnen und welches würden Sie wählen?

B. Darum dürfen wir nicht lange verlegen ſeyn. Der Glaube iſt es, der alles das, was wir in dem Gemüthe des Lehrers verlangen, eben das, was uns heute ſo anſprach, in ſich ſchließt, der Glaube, im vollen Sinne, ſo wie wir Chriſten das Wort gebrauchen, er iſt das Leben der Liebe und der Hoffnung auch in dem Elementarlehrer, er erfriſcht und begeiſtert ſeine ganze Kraft die Lehrſtunden hindurch von einem Tage zum andern.

A. Wir könnten darüber noch Vieles reden, denn da wäre manches zu erklären und zu beſtreiten. Aber da wir beide über dieſen Begriff und ſeinen heiligen Grund ſchon längſt einig ſind, ſo höre ich vorjetzt lieber von Ihnen, wie Sie den Zuſammenhang dieſes religiöſen Grundes mit dem Lehrgeſchäfte denken.

B. Laſſen Sie mich das ſo von auſſen aufzeigen. Der Lehrer bleibt auch in der beſten Schule nicht leicht einen Tag ohne Sorge, daß er leicht kleingläubig würde;

wird er aber das, ſo kommt Mißmuth und Verdruß, und damit erkrankt ſein inneres Leben. Soll das nicht dahinſterben, ſo iſt ihm vor allem der Glaube nöthig, ſowohl um ſich im Vertrauen auf Gott ſelbſt feſtzuhalten, als um das Gelingen ſeines Werkes getroſt zu erwarten.

A. Da der Glaube, wie wir ihn verſtehen, ſeinem Weſen nach praktiſch iſt, ſo iſt er auch an ſich ſchon im Thun begriffen, und ſo ſchließt das Vertrauen auf die göttliche Verheißung auch alle die Thätigkeit in ſich, welche die Erfüllung herbeiführt, in dem Gemüthe ſelbſt aber als Zuverſicht gefühlt wird.

B. Ganz recht, indeſſen will ich auf meine Weiſe fortfahren. Der Lehrer bedarf beſtändig der Stärkung, der Nahrung, der Selbſtverläugnung, und ſoll doch mit freiem fröhlichem Triebe an dem Werke ſeyn, ſo daß es ihm ſo ganz natürlich von den Händen fließe. Wie iſt das anders möglich, als wenn er immer auf den Allgegenwärtigen aufſieht, von dem beſtändig die Kraft und das Gedeihen kommt.

A. Das möchte ich ſo ausdrücken: der Gottesgedanke muß in ihm leben, indem er ſelbſt in der Idee lebt, die ihn begeiſtert und die eine göttliche iſt, an welche er ſeine ganze Perſon aufgegeben hat, die alſo auch ſeine ganze Perſönlichkeit durchwaltet. Er glaubt an Gott heißt bei dem Lehrer, er iſt in Gottes Werk eingetreten, und Gottes Geiſt wirkt in ihm für dieſen ſeinen Beruf.

B. Dieſe Anſicht laſſe ich gerne gelten, fahre aber noch weiter in der meinigen fort. Vertrauen und Berufstreue charakteriſiren jeden braven Mann, aber wo Liebe zu Gott zum Grunde liegt, da ſind ſie ganz in das Weſen des frommen, und getreuen Knechtes eingegangen; er thut da gleichſam, was er nicht laſſen kann, er treibt ſeinen Beruf mit einem heiligen Ernſt, der ſich alles verſagt und mit einer Freudigkeit, die ſich alles erlaubt, weil die reine Liebe in allem Denken, Sinnen und Trachten ſie leitet.

A. Der reine Vernunfttrieb wird im Gottesglauben gewonnen und hiermit das, was wir als Begeiſterung begreifen, welche in vollkommener Freiheit immer das Rechte trifft.

B. Sie könnten hier nicht minder richtig an den Dämon des Sokrates denken; doch laſſen ſie uns nicht aus unſerm Chriſtenglauben heraustreten. Es iſt Gottes Geiſt, der in dem Geiſte des glaubensvollen Lehrers lebt; und das iſt es, was ihn ſtärkt und ermuthigt, was ihn in der Selbſtverläugnung erhebt und im Geſchäfte aneifert, was ihn zu einem Lehrer bildet, welcher das ſucht, was Jeſus ſchon als Knabe gefunden hatte, mit Luſt in dem zu ſeyn, was ſeines Vaters iſt, und ſo lebt er in ſeiner Schule recht in ſeinem Element.

A. Das begreift ſich. Die Welt iſt die Vielheit, Gott iſt die Einheit; dort wird der Menſch in ein vielfältiges Seyn und Durcheinandertreiben geriſſen, hier findet er das Eine und Höchſte; auſſer ihm iſt nur die Eitelkeit der Dinge, in der Vereinigung mit Gott iſt ſein Wiſſen Wahrheit, die ihn reich macht, iſt ſein Thun in Gott gethan, welches Heil bringt.

B. Setzen wir hinzu, und das ebenfalls bibliſch, niemand kann zweien Herren dienen. Es gibt wohl manchen trefflichen Lehrer, der im Glauben arbeitet, aber er will doch auch der Welt, nämlich der Welt in ſeinem eignen Herzen, gerecht ſeyn. Da wird denn bald nach verbeſſerter Lage, bald nach Beifall geſchielt, oder die Luſt am Werke des Herrn hängt von Tag und Stunde ab. Manchen Lehrer der Art ſehen wir wohl, hören ihn loben und loben ihn ſelbſt, aber das iſt immer ein andrer als unſer Elementarlehrer; die Einfalt fehlt.

A. Und dieſe ließe ſich dann weiter als die Treue begreifen. Denn Treue iſt doch nichts anders als die Liebe in ihrem bleibenden Weſen bewährt. Was über der Zeit iſt, iſt zu jeder Zeit. Welches Gemüth von der Liebe zu Gott getrieben wird, das wird ſie in allem zeigen, und noch im Tode ſeinem Berufe leben.

B. Sie ſehen alſo, Freund, was ich unter einem kindlichen Kinderlehrer meine, denn ſo darf ich den Mann wohl nennen, der ſeinen Beruf als ein heiliges Geſchäfte fühlt und mit Selbſtverläugnung ſich zu ſeinen Kindern herabläßt, um in allem, was ſie lernen, ſie zu dem Einen,

was Noth iſt, im Stillen hinzuzuführen. Denn es kann nicht fehlen, ſein Gemüth theilt ſich ihnen mit, und wird durch ſie in der kindlichen Anſpruchloſigkeit geſteigert. Und was ihn zu einem ſolchen Lehrer bildet, das ſehen Sie ebenfalls.

A. Wohl. Es iſt der Glaube, die Religion. Es ließe ſich ganz ins Klare ſetzen, wie man mit allem Recht behauptet, nur die Religion ſey das wahre Bildungsmittel, auch für den Lehrer, und nur den Unterricht ertheile er mit dem rechten Erfolge, den er mit Religion ertheilt.

B. Und zwar als Chriſt. Darüber hätten wir indeſſen viel zu reden, und mancher Einrede zu begegnen — aber Sie ſcheinen ſelbſt eine auf der Zunge zu haben.

A. Sollte es denn auf die Form der Religion hier gerade ankommen? Sie werden mich nicht mißverſtehen, denn Sie wiſſen, daß auch mir die chriſtliche die höchſte und einzig göttliche iſt. Nur meine ich, wir reden hier von dem frommen Sinne des Lehrers, den Sie manchem Nichtchriſten nicht abſprechen werden?

B. Gewiß nicht, weder manchem jüdiſchen noch manchem rationaliſtiſchen Lehrer, oder weſſen Glaubens er ſeyn mag, wenn er nur des Glaubens an Gott iſt, und in demſelben die Kinder und ſein Geſchäfte liebt. Hier kömmt es wirklich noch auf etwas mehr an, als den frommen Sinn, ſo blos im Allgemeinen.

A. Sie erinnern mich an Krummachers Idee der Volksſchule, und an einige neuere Schriften, die darauf hinweiſen. Laſſen ſie mich weiter hören.

B. Doch wohl nur kurz? Nur erinnern will ich Sie denn jetzt, ſtatt an Schriften, lieber an unſern Elementarlehrer. Er iſt nicht von geſtern her in ſeinem Berufe und was meinen Sie wohl, wird er noch, ſofern er Leben und Geſundheit behält, in 20, 30 Jahren, eben ſo fröhlich in dieſer Schule arbeiten?

A. Wenn auch nicht gerade in dieſer Schule, wenn auch nicht gerade mit dieſer Kraft, doch gewiß gerne, zur Ehre Gottes und weil ihm das Schulhalten zur Natur geworden, und auch — von wegen der Einfalt ſeines Gemüths, bis in ſein Gott gebe! hohes Alter.

B. Warum nicht gerade in dieſer Schule, das heißt als Elementarlehrer, bei ſolchen Kleinen?

A. Nun, der Menſch will es doch weiter bringen.

B. Weiter bringen? was ſoll das hier heißen? zu beſſerer Beſoldung? zu weniger Arbeit? zu höherer Ehre? zu größerem Wirkungskreiſe? Nein, wir wollen nicht ſeine kindliche Einfalt vergeſſen, die nicht nach Weltlichem trachtet.

A. Aber ich dächte, das beſteht mit jenem. Der Elementarlehrer kommt doch ſelbſt immer weiter in der Bildung, und muß doch endlich die Elemente müde werden und ſich auch zum Unterrichten in höheren Kenntniſſen geſchickt fühlen, ſich ſogar darnach ſehnen.

B. Ja, ja, ſo iſt es ganz natürlich, ſo finden wir es auch unter unſern beſten Lehrern an niederen Schulen, ſo finden wir es billig, wir loben ſie darum, laſſen ſie auch wohl Schriftſteller und alſo Lehrer der Lehrer im Publikum werden. Aber unſer lieber Mann nicht ſo. Wenn ich ihn anders richtig darauf angeſehen habe, ſo ſehnt er ſich nicht aus dieſer Schule und wird ſich nie daraus ſehnen.

A. Ich begreiſe Sie nicht. Wenn er nun Verdrüßlichkeiten hätte? Oder wenn es mit ſeinem Wirken nicht mehr ſo fort wollte?

B. Menſchen ſind wir Alle, bleibt aber dieſer Mann ſich ſelbſt getreu, ſo kommt er in ſeinem Garten Gottes nicht zu Ende und freut ſich heute ſchon auf die Arbeit morgen; er weiß, er fühlt täglich, daß ihn der Herr an dieſes Tagewerk geſtellt, und da umweht und erquickt ihn auch ſtündlich der Odem des Herrn.

A. Auch bei Verdruß? auch bei Schwäche?

B. Auch da, vorausgeſetzt, daß es noch zu überwinden iſt, denn da erkennt er ſeine Aufforderung zum Kampfe. Iſt er doch ein Chriſt, der auch in Verſuchungen zu überwinden weiß. Von natürlicher Abnahme der Kräfte reden wir nicht, denn ſie iſt ein Ruf von Gott zur Ruhe. Aber die geiſtige Kraft ſteigert ſich durch den Willen, und erhält ſich in dem Chriſten ſo lange in Jugendfriſche, bis jener Ruf ergeht.

A. Jetzt verſtehe ich Sie. In dem Geiſt iſt das Leben, und in ſeiner Liebe dauert die Begeiſterung fort. Der religiöſe Lehrer will ſein Ideal erreichen und damit wird er nicht fertig; er iſt der Künſtler, der die himmliſchen Geſtalten durch den Pinſel darzuſtellen ſucht und je länger er malt, deſto länger will er malen, ob es ihm doch endlich gelänge, ja ſeine Kunſt wird täglich mehr ſein Leben.

B. Gehen Sie noch weiter, Freund, denken Sie an den Chriſten, an ſein himmliſches Trachten, an die Sicherheit, womit er arbeitet.

A. Die ihn, wie mir ſo eben der Gedanke klar vor die Augen tritt, auch beruhigt, wenn er Hemmungen erführe, oder der Feind Unkraut unter den Waizen ſtreute, denn er weiß, es geht in dem Reiche Gottes nichts Gutes verloren.

B. Seine Arbeit iſt nicht vergeblich in dem Herrn, wie der Apoſtel ſagt. Kann denn das irgend jemand ſagen, der in einem andern Dienſte arbeitet?

A. Das Vergängliche lohnt freilich nicht mit der Zuverſicht des Ewigen. Doch bleibt mir noch eine kleine Beſorgniß, ob ihm gerade in demſelben Schulhalten gleiche Luſt bleiben könne. Die Kleinen entwachſen der Schule, andere treten ein, jene muß der Lehrer entlaſſen, wie ſie ihm eben recht lieb geworden und neue, die er noch nicht kennt, muß er aufnehmen.

B. So antworte ich Ihnen denn mit eben dieſem Worte, aber in dem Sinne, was ſich der Lehrer da von Chriſtus ſagen läßt: Wer Eins dieſer Kleinſten aufnimmt, der nimmt mich auf. Kurz beim Kommen und Gehen der Kinder lebt ihm das heilige Wort in der Seele: Laſſet die Kindlein zu mir kommen, ſolcher iſt das Gottesreich. Das freut ihn, wenn er ſie aufnimmt, das freut ihn, wenn er ſie entläßt.

A. Es fängt mir an klar zu werden, wie wohl jeder religiöſe Lehrer mit Luſt und Liebe ſein Werk forttreiben kann, wie das aber doch ſeine Grenzen hat und wie dagegen nur der chriſtliche Elementarlehrer in keinem

Verhältniſſe ermüdet und in ſeinem Tagewerke ſtets mehr Luſt findet.

B, Hier waren wir angelangt. Wir gaben uns das Wort, bald weiter unſer Geſpräch fortzuſetzen. Dann theile ich auch Ihnen, Freund, das Weitere mit. Leben Sie wohl!

2.

Vorläufige Andeutung und Ankündigung einer neuen Theorie der praktiſchen Leſekunſt für Volksſchulen *).

Unſtreitig ſind die Grundſätze unſrer Unterrichtskunſt: ſtufenweiſes Fortſchreiten des Unterrichts, Selbſtthätigkeit des Schülers und Volksthümlichkeit der Methode, nicht nur Zeugen der höheren Vollkommenheit unſrer Elementar-Pädagogik und Triebfedern unſrer vorzüglichſten Schulverbeſſerungen, ſondern auch die ſicherſten Prüfſteine unſrer Elementar-Methoden. Um daher den Werth oder Unwerth, z. B. unſrer Leſemethoden zu erkennen, darf man nur die Forderungen dieſer Grundſätze an die Eigenſchaften und Leiſtungen der verſchiedenen Leſemethoden halten und es muß ihre Wiſſenſchaftlichkeit, ihr Nutzen und ihre Uebereinſtimmung mit unſerm Zeit- und Volksgeiſt, oder das Gegentheil jedem unparteiiſch Prüfenden ins Auge ſpringen. Zur wiſſenſchaftlichen Ankündigung der Kopfbuchſtabir-Me-

---

*) Wir können im Intereſſe der Volksſchulen nur wünſchen, daß die hier angedeutete Schrift recht bald einen Verleger finden und im Druck erſcheinen möge, indem von dem ſachkundigen Verfaſſer dieſer Andeutung eine gründliche Bearbeitung dieſes Gegenſtandes erwartet werden kann.

Die Redaktion.

thode und zu ihrer Introduktion in die gelehrte Welt, ſey es mir daher erlaubt, an ſie und ihre in unſeren Schulen herrſchenden Schweſtern obigen Maßſtab anzulegen, nicht nur um ſie miteinander zu vergleichen, ſondern auch ihren gegenſeitigen Werth, wo möglich, unpartеiiſch zu erforſchen.

Der erſte pädagogiſche Grundſatz fordert feſte elementariſche Begründung und ſtufenweiſes Fortſchreiten bis zur Vollendung. Daß der Nominal-Methode, d. i. dem Buchſtabiren gemeiner Art beides mangelt, iſt leicht zu erweiſen. Der Name und die Geſtalt der Buchſtaben des ganzen Alphabets können weder für ein Element- noch Buchſtabenkenntniß nach bloßen Namen und Anſehen, noch auch Buchſtabiren und Leſen für ineinander gegründete fortſchreitende Stufen erklärt werden, da nicht nur die Kenntniß des Buchſtabenlauts, ſondern auch die ganze Syllabirkunſt überſprungen werden, und daher bei dem Leſen immer zum leidigen Buchſtabiren zurückgekehrt werden muß. Ueber dieſe Mangelhaftigkeit der Nominal-Methode, und ihr verderbliches Vor- und Rückſchreiten iſt das Urtheil aller neueren Pädagogen nur eine Stimme. Dagegen rühmt ſich die Lautirmethode einer beſſern Uebereinſtimmung mit obigem erſten Grundſatze. Hat ſie nicht den Lehrſatz der elementariſchen Begründung zuerſt aufgeſtellt? Hat ſie nicht von Olivier, Stephani und Krug an bis zu Graſer die vortrefflichſten Werke über die Elemente der deutſchen Sprache und der Jugendbildung hervorgebracht, die noch das Studium jedes beſſern Lehrers verdienen? Allerdings! Allein man ſehe auf die Praxis! Die Lautirkunſt nebſt ihren 25 Töchtern bis zur jüngſten Graſer'ſchen herab legt das ganze Alphabet zu Grund ihres erſten Unterrichts, wie die Buchſtabir-Methode, nur mit dem Unterſchiede, daß ſie nur die Geſtalt der Buchſtaben gibt und dann eine Beſchreibung, wie die Mundorgane geſtellt und bewegt werden müßen, damit die Jugend den reinen Laut ſelbſt auffinden und hervorbringen kann. Heißt das aber mit dem reinen Laut anfangen, oder damit endigen? Und wie problematiſch iſt ihre Organologie des Mundes,

da die ungezählten Nerven des Gaumens und der Zunge, die alle zum deutlichen Sprechen nöthig ſind, noch kein Phyſiolog weder hat unterſcheiden, noch ihre verſchiedene Thätigkeit, worauf die innere Möglichkeit der Sprache eben ſowohl, als auf der äuſſeren Struktur des Mundes beruhet, beſchreiben können. Schon dieſe Verkehrtheit und natürliche Dunkelheit beweißt, ſo wie noch mehr die Erfahrung, die mangelhafte elementariſche Begründung der Lautirkunſt. Und noch lückenhafter iſt ihr Fortſchreiten vom reinen Buchſtabenlaut zum Sylbenlaut und von dieſem zum Leſen, wobei das Buchſtabiren, das den Sylbenlaut auffinden und das Syllabiren, das die Sylben ausſprechen lehrt, gänzlich überſprungen wird. Daher iſt die Lautirkunſt bei jedem geringſten Fehler des Schülers zum Zurückſchreiten genöthigt, bald zur Auffindung des Sylbenlauts, bald zur Berichtigung des Buchſtabenlauts; und ſelbſt dieſes verdrüßliche Zurückſchreiten verbeſſert nur den gegenwärtigen Fehler, verhütet aber zukünftige nicht. In ſich ſelbſt keine Hülfe findend muß ſie daher der Buchſtabirkunſt entweder direkte zu Füßen fallen und ihre Schüler das Buchſtabiren mit allen ſeinen Fehlern lehren, oder muß dieſelben indirekte zur Schreibkunſt anhalten, welches wiederum ohne Buchſtabiren unmöglich iſt. Da nun durch ſolche Umſchweiſe und Widerſprüche die Lautirkunſt ihre Schüler leſen lehrt, ſo kann weder eine elementariſche Begründung noch ein ſtufenweiſes Fortſchreiten Statt finden. Die natürliche Folge davon iſt, daß keiner ihrer Schüler von keiner ihrer Stufen weder eine klare Anſchauung, noch einen deutlichen Begriff, ſowohl in Anſehung der vorgetragenen Lehre, als in Rückſicht ſeines eigenen Geſchäftes erlangen kann. Und doch ſoll der Schüler thun, wovon er keine Ahndung hat, und verſtehen, wovon ſelbſt der Lehrer keinen Begriff geben kann, nämlich von einem gewiſſen reinen Laut. Iſt das Lautiren eine Kunſt, ſo ſollte ſich der Meiſter ſo wenig als der Maler des Vormachens ſchämen; dann könnte doch der Schüler die Aufgabe nachmachen, und durch bloße Uebung eine Anſchauung ſich erwerben und nach und nach ſeine Kunſt erlernen. Iſt die Lautirkunſt aber eine prak-

tiſche Wiſſenſchaft, ſo müßte ſie doch deutliche Begriffe geben, damit der Schüler den Gegenſtand und Zuſammenhang der Lehre begreifen könnte. Aber die Lautirkunſt ſchämt ſich des Vormachens und fühlt die Unmöglichkeit von einem bloßen Können, wie die Hervorbringung des reinen Lauts iſt, einen deutlichen Begriff aufſtellen zu können, daher ſetzt ſie den Schüler in den Zuſtand der traurigſten Ungewißheit, daß er die Lehre weder anſchauen noch begreifen und noch weniger ihren Forderungen Genüge leiſten kann. Und wegen des Mangels einer in ſich gegründeten Stufenfolge iſt es dem Schüler unmöglich, dem Lehrer mit Bewußtſeyn zu folgen. Wenn daher der Lehrer große Fortſchritte bis zum Sylbenlautiren, oder gar zum Leſen gemacht zu haben glaubt, ſo nöthigt ihn die dem Anſchein nach unbegreifliche Unwiſſenheit oder Unfähigkeit des Schülers wieder zurückzugehen, um den Zuſammenhang ſeiner Kunſt entweder zur Anſchauung oder zum deutlichen Begriff bei dem Schüler zu bringen. Weil er aber alle ſeine Mühe vergebens verſchwendet, ſo muß er endlich zu den fremden Krücken des Buchſtabirens oder Schreibens ſeine Zuflucht nehmen, wenn er nicht, im Vorbewußtſeyn der Untüchtigkeit ſeiner Kunſt, zu dieſen gleich von Anfang an ſchon ſeine Zuflucht genommen hat. Daher offenbart ſich die Unvollkommenheit des Lautirens durch die Unwiſſenſchaftlichkeit der Lehre, durch das Schwanken und Vor- und Rückwärtsgehen des Schülers, durch das niederſchlagende Gefühl des Lehrers, daß er die Lücken, Widerſprüche und Noth ſeiner Kunſt zwar durch ſeine traurige Erfahrung inne wird, aber daß er in ſeiner Kunſt ein Mittel, allen dieſen Fehlern gründlich abzuhelfen, weder findet noch finden kann, und daß alle dieſe Fehler daher kommen, weil die Lautirkunſt ſich ſo offenbar am erſten unſrer pädagogiſchen Grundſätze verſündigt.

Leider, fehlen aber unſre beiden herrſchenden Leſemethoden auch eben ſo ſehr gegen den zweiten unſerer pädagogiſchen Elementargrundſätze dadurch, daß ſie ihre Schüler nicht zur Selbſtthätigkeit anleiten können, weil ſie bloße akroamatiſche Lehrmethoden ſind. Das

gemeinere Buchſtabiren denkt an nichts Weiteres, als daß der Lehrer ſeine Schüler erſt das ABC, dann das Buchſtabiren, und endlich das Leſen lehren ſoll und fordert von Schülern nichts weiter, als bloßes Achtunggeben. Zwar die Lautirkunſt macht auch hier höhere Anſprüche. Sie fordert vom Schüler, daß er nicht blos aufmerken, ſondern auch den reinen Buchſtaben- und Sylbenlaut ſelbſt auffinden und ſelbſtthätig leſen ſolle. Allein ein anderes iſt Fordern, ein anderes iſt Können! Denn weil der Schüler das Geforderte nicht von ſelbſt leiſten kann, ſo muß auch bei der Lautirkunſt der Lehrer Alles thun. Er muß die Buchſtaben kennen lehren, die Regeln zur Auffindung der reinen Laute vorſchreiben, die Sylben vorlegen, die lautirt werden ſollen und bei jedem Wort das Richteramt, ob es recht geleſen iſt, allein verwalten. Bei all' dieſem Lehren bleibt dem Schüler, wie beim Buchſtabiren, nichts weiter übrig als Aufmerkſamkeit und Gehorſam, zwei Eigenſchaften, die von Seite des Schülers hier ganz paſſiv ſind. Denn er merkt nur auf und iſt nur thätig, weil ein andrer ihn dazu nöthiget. Ein ſolches Zwangsgeſchäfte muß auf ſein Gemüth den traurigſten Einfluß haben, indem baldige Erſchlaffung, Unluſt, Unthätigkeit, Langeweile, Zerſtreuung und Muthwillen an Schülern und Lehrer auf der einen Seite, und auf der andern Nichtslernen und Nichtskönnen die natürlichen Folgen dieſer bloßen Lehrmethode ſind. Und geht es dem Lehrer beſſer, auf deſſen Schultern die Centnerlaſt alles Schulunterrichts allein laſtet? Nein, er fühlt gerade, je fleißiger und eifriger er lehrt, eine Abſpannung ſeiner Kräfte, eine Niedergeſchlagenheit ſeines Muths, eine Zerſtreuung ſeines Geiſtes durch das Verhalten ſeiner Schüler, daß ihm, trotz ſeiner liebevollſten Geduld, ſein Amt verleidet, und das Schulhalten als ein Frohndienſt verhaßt wird, der trotz der Strafen doch alles ſchlecht macht und alle Mühe ſchlecht gelingen läßt. Und ſo traurig dieſer Einfluß der Methode auf Schüler und Lehrer iſt, eben ſo traurig iſt er für die Schule ſelbſt. Kann ſie wohl ihren Zweck mit Leichtigkeit, in möglichſter Kürze und zu allgemeiner Freude erreichen? Oder

kann ſie der leidigen Schulſtrafen entbehren? Oder darf ſie auf Verbeſſerung hoffen, ſo lange ſie dieſe paſſive acroamatiſche Leſemethode zum Grunde ihres Leſeunterrichts legt? Nein, nichts kann ihrer Noth abhelfen, als daß ſie nach einer beſſern Methode, wie es unſer zweiter pädagogiſcher Grundſatz fordert, ihre Schüler zur Selbſtthätigkeit ſchon beim Leſen gewöhnt. — So lange dieſes nicht geſchieht, ſo lange können unſre herrſchende Leſemethoden auch auf den Vorzug der Volksthümlichkeit keinen Anſpruch machen, oder der Natur unſrer deutſchen Sprache, oder dem Geiſt unſers Volks und unſers Zeitalters nicht entſprechen. Unſre Sprache iſt eine Urſprache, die vom erſten Elemente des Lauts ſich bis zur höchſten Kunſt in Poeſie und Proſa ausgebildet hat; unſer Volksgeiſt iſt praktiſcher Verſtand, der ſich in allen Künſten und Wiſſenſchaften offenbart; unſer Zeitgeiſt ein Streben nach immer größerer Vollkommenheit. Alles dieſes kann ohne ſtetes verſtändiges Fortſchreiten, ohne innere Thätigkeit des Geiſtes, ohne möglichſte Annäherung zur höchſten Vollendung nicht zu Stande kommen. Daher kann nur diejenige Leſemethode, welche dieſen Forderungen entſpricht, den Beifall des Volks, unſrer Kultur und unſrer Zeit erlangen. Aber der Beifall der beiden herrſchenden Methoden iſt zwiſchen Hohen und Niedern getheilt. Seit langer Zeit ſtreiten Beide um den Vorzug und keine hat, wie z. B. die Syllabir-Methode, die in Frankreich und England allein herrſchende, in Deutſchland die erklärte Oberherrſchaft gewinnen können. Wenn das Volk aus altem Vorurtheil dem Buchſtabiren meiſtentheils anhänget; ſo erklären ſich die gelehrten und höheren Stände meiſt für die Lautirmethode, weil dieſe den Anſchein größerer Gelehrſamkeit für ſich hat. Bis jetzt hat niemand den Streit geſchlichtet, und einige unſrer vornehmſten Pädagogen haben an der Möglichkeit der Entſcheidung ſo ſehr gezweifelt, daß ſie diejenige Methode für die beſte erklärt haben, welche von dem Lehrer am beſten verſtanden und am eifrigſten betrieben würde. Ein ſo zweideutiges Urtheil beweißt, daß keine beider Methoden den Preis der Volksthümlichkeit errungen hat. Und doch

wäre die Entſcheidung zu unſrer Zeit und bei unſrer Kultur ſo wichtig für unſre Volksbildung, Schulen und Lehrer! Schon wünſchet das Volk, daß ſeine Kinder auch in der Elementarſchule lernen ſollen, an den Schätzen der wiſſenſchaftlichen Nationalbildung Antheil zu nehmen. Dieſes kann es aber weder von der alten Buchſtabir-Methode, welche die Gelehrten und Vornehmen verachten, noch von der Lautirmethode hoffen, von welcher ſo viele ſeiner Schullehrer, wenn ſie kaum das Seminarium verlaſſen haben, wieder abfallen und zum Buchſtabiren mit allen ſeinen Fehlern und Mängeln zurückkehren. Daher iſt es dringend für unſre Zeit, Volk und Volkkultur, daß entweder eine der herrſchenden Methoden den vollkommenen Sieg erlange, oder daß eine dritte volksthümliche erſcheine, die Frieden ſtifte zwiſchen allen. Das erſtere haben unſre weltlichen und geiſtlichen Oberbehörden durch die Seminarien und Bildung junger Lautirer verſucht. Jedoch weder durch Befehle noch durch Toleranz der verſchiedenen Methoden haben ſie bis auf den heutigen Tag Frieden ſtiften können. Allein was ſeither mißlungen iſt und faſt unmöglich ſchien, das ſucht die Kopfbuchſtabir-Methode durch neue Prüfung des Streits und gütliche Uebereinkunft zu bewerkſtelligen, indem ſie die höchſten Grundſätze unſrer neueſten Pädagogik auf das Sorgfältigſte befolgt.

Daher beſtrebt ſich die Kopfbuchſtabir-Methode vor allen Dingen einer feſten Begründung und eines ſtufenweiſen in ſich bis zur Vollendung der Leſekunſt begründeten Fortſchreitens. Das Element der Naturſprache jedes Kindes: die Laute der Vocale legt auch ſie zum Grunde ihres Unterrichts, indem ſie dieſe Laute entweder vorſagt, oder aus gegebenen Wörtern auffinden läßt und hierauf baut ſie alle Theile ihrer Leſekunſt. So fängt ſie mit dem Kopfbuchſtabiren an, ehe der Schüler einen gedruckten oder geſchriebenen Buchſtaben kennen lernt, und bildet das Ohr deſſelben zur Anſchauung des reinen Lauts der Conſonanten und aller deutſchen Sylben, daß die Organe des Ohrs ihn richtig und rein auffaſſen und die des Mundes ihn mit Klarheit und Fertigkeit ausſprechen,

in ſeine Beſtandtheile auflöſen und wieder ohne Fehler zuſammenſetzen können. Die Bildung des Ohrs durch das Kopfbuchſtabiren iſt die nöthige Vorbereitung zur Bildung des Auges durch das Schriftbuchſtabiren, das dem Schüler höchſt leicht werden muß, weil die Schrift die Laute der Sprache gleichſam nur verkörpert. Nach dieſer doppelten Erlernung der Sprachelemente fürs Ohr und Auge folgt die gleichzeitige Anſchauung und Ausſprache der Sylben, oder die Syllabirkunſt, bis zu erlangter Fertigkeit, worauf endlich das Ausſprechen der Wörter und Sätze die auf- und auseinander folgenden Theile dieſer Leſekunſt beſchließt. Da auch jeder Theil ſeine in ſich und mit der vorhergehenden und nachfolgenden als Grund und Folge harmonirende Stufen hat; ſo erſcheint dieſe Leſekunſt als ein organiſches Ganzes, das keine Lücken hat, und das in ſeinen Wirkungen ſtets zum Beſſeren bis zur Vollendung ſeiner reifen Frucht fortſchreitet. Durch dieſe Begründung in der Natur der Sprache und Kindheit, durch dieſe Lückenloſigkeit im Fortſchreiten wird dieſe Methode nicht nur vor allem Rückgang, vor aller Ungewißheit und vor allen unnützen Sprüngen bewahrt, die bei den in unſern Schulen herrſchenden Methoden ſo großes Unheil verurſachen, ſondern das Kopfbuchſtabiren hat auch eine Gründlichkeit und Klarheit, eine Sicherheit und inneres Leben, das beide, Schüler und Lehrer, ſtets ermuntert und zu höherem Fortſchreiten belebt. Daher die ſonderbaren Erſcheinungen, daß dieſe ſo ſtreng wiſſenſchaftliche Methode die lebhaften und geiſtvollen Kinder, die ſich von äuſſeren Gegenſtänden ſonſt ſo leicht zerſtreuen laſſen, eben ſo feſſelt, als ſie die Schwachen und Unempfindlichen, denen ſonſt jede Geiſtesbeſchäftigung zur Laſt wird, an ſich zieht, daß bei den ſonſt ſo conträren Naturen das elementariſche Leſelernen zu einem angenehmen Spiel wird. Daher hörten in dieſen Schulen auch die Klagen über Muthwillen, Trägheit, Unfähigkeit und Dummheit der Schüler immer mehr auf, je mehr die Geiſteskräfte der Schüler mit Erlernung ſo leichter Sachen beſchäftiget ſind. Auch nehmen die Kinder des Gelehrten und des Bürger- und

Bäuernſtandes mit gleichem Eifer an dieſen geiſtigen Beſchäftigungen Antheil, ein Beweis, daß ſowohl die Elemente, als das Maß der Stufen, ganz aus der Kindesnatur geſchöpft und ihren jedesmaligen Kräften gemäß ſind. Eben ſo gewiſſenhaft wie dem erſten huldigt aber auch die Kopfbuchſtabir=Methode dem zweiten unſerer höhern Unterrichtsgrundſätze, der ſteten Selbſtthätigkeit ihres Schülers. Da an der Klage über die Unthätigkeit des Schülers, und die faſt unerträgliche Schullaſt der Lehrer, hauptſächlich, wie wir oben geſehen haben, die paſſive acroamatiſche Lehrart unſrer Schulen Urſache iſt; ſo müßte dieſer leidige Schulweg von der Kopfbuchſtabir=Methode ganz verlaſſen und dagegen der entgegengeſetzte Weg, nämlich der einer blos praktiſchen Lehrform für die Elementarſchule eingeſchlagen werden. Dieſer gehet nicht aus einem Theorem, oder einer Begriffsbeſtimmung, oder einem Lehrvortrage heraus, wie jene acroamatiſche Lehrart, ſondern aus der Praxis einer Kunſt; daher hat er es auch nicht mit Definitionen, Beſchreibungen und vorgeſchriebenen Regeln zu thun, ſondern mit den Uebungen der Kunſt und zweckt endlich gar nicht darauf ab, dem Schüler Begriffe beizubringen, oder eine Theorie zu lehren, ſondern er begnügt ſich mit bloßen Anſchauungen und mit der Erfahrung des wirklichen Könnens, indem die praktiſche Methode das Studium der Theorie dem künftigen theoretiſchen Unterricht überläßt. Auf einem ähnlichen praktiſchen Weg ſind der Kopfbuchſtabir=Methode einige unſrer erſten Volkspädagogen ſchon in Anſehung des Unterrichts in der Geſanglehre, der Naturgeſchichte, in der Zahl= und Raumlehre und in der Muſik vorangegangen, und ihr Vorangang hat auch die Kopfbuchſtabir=Methode vornehmlich zur Nachfolge und Ausführung ermuntert, daß ſie nun, ſich auf die Erfahrung ſtützend, feſt hoffet, daß auch ihr das gute Werk gelungen iſt. In dieſer rein praktiſchen Methode *) bedarf

*) Wenn einige unſrer gelehrten Sprachforſcher z. B. Heinſius oder Heiſe ihre Sprachlehren praktiſch nennen, ſo gehet dieſes Wort nur die Aufgaben an, die zur Uebung der

aber nur der Lehrer der Kenntniß ihrer Theorie, dagegen der Schüler bekümmert ſich nur um ſeine Uebungen, wozu ihn der Lehrer anleitet, und wodurch in ihm eine klare Anſchauung und eine ſichere Fertigkeit, oder ein Können deſſen entſtehet, das ihm jetzt aufgegeben iſt, und ſo ſtets vom Niedern zum Höheren fortſchreitend, erlernt der Schüler das praktiſche Leſen durch bloße Uebungen, wie er zuerſt durch ſolche Uebungen die Elemeute ſeiner Mutterſprache erlernt hatte. Aber da dieſe elementariſche Lehrart ganz aus Uebungen beſteht, die ſich jeder Schüler größtentheils ſelbſt bilden, und die er alle bis zur Fertigkeit oder zum Können ſelbſt üben muß, und da überdieß alle dieſe Uebungen in einander gegründet ſind und ſtets zum Schwereren fortſchreiten; ſo muß jeder Schüler ſeine Geiſtes- und Körperkraft nicht nur beim Anfang, ſondern auch bei jedem Fortſchritte ſelbſt anwenden, weil er ſonſt nicht vorwärts kommen kann, wogegen ſich das natürliche Gefühl jedes Schülers ſträubt. Daher treibt dieſe praktiſche Methode jeden Schüler vom Anfange bis zur Erlernung der Leſekunſt praktiſch zur Selbſtthätigkeit an. Jeder praktiſche Schullehrer muß nun leicht einſehen, warum die Kopfbuchſtabir-Methode von ſo großer Wichtigkeit für jede Schule, wie für jede Privat-Lehranſtalt iſt. Durch keine andre Lehrart können die ſchwachen Kräfte der Jugend ſo kräftig zur Thätigkeit erweckt, ſo planmäßig durch jeden Fortſchritt geſtärkt, und ſo gerade und leicht zum Ziel geführt werden, als durch dieſe. Wenn das Beſtreben unſrer beſſeren Regierungen, unſre Schullehrer beſſer zu beſolden, ihnen das Leben angenehmer macht, ſo iſt es die praktiſche Methode vorzüglich, welche die Schultern der Schullehrer von der ſeither faſt unerträglichen Schullaſt befreien und ihnen ihr Amt zur rein-

---

Jugend den Regeln und Beiſpielen nachfolgen. Allein die Sprachlehren ſind, weil die Praxis aus den Regeln hervorgehet, eben ſo theoretiſch als die Adelungſche und alle alten. Bei der Kopfbuchſtabir-Methode geſchieht aber gerade das Gegentheil: Die Anſchauung ſtammt von der Uebung, die Theorie von der Praxis.

ſten Freude machen kann. Und welchen heilſamen Einfluß hat eine ſolche praktiſche Lehrform auf Herz und Geiſt der Jugend? Sie fühlt ſich nun befreit von der Bitterkeit der ewigen Tadelſucht, von der Nothwendigkeit des läſtigen Corrigirens, von der Pein der mannigfachen Schulſtrafen, die nun faſt gänzlich wegfallen müßen, weil die Jugend nun etwas Beſſeres zu thun hat, das ſie von aller dieſer Schulnoth befreit. Die natürlichſte Folge davon iſt, daß dieſe beſſere Thätigkeit nicht nur Selbſtzufriedenheit der Jugend, gegenſeitiges Vertrauen zwiſchen Lehrern und Schülern, und Liebe und Achtung des Schulunterrichts bewirkt, ſondern, daß auch die Schule dem Schüler zum angenehmſten Bedürfniß und dem Lehrer zum liebſten Geſchäfte wird. Wenn aber, wie die Erfahrung bezeugt, der weſentliche Nutzen dieſer Lehrart für den Geiſt und das Leben jeder Elementarſchule ſehr groß iſt, ſo wird der Gewinn erſt vollkommen, wenn die Elementar-Methode zugleich volksthümlich iſt. Um aber zu beweiſen, daß die Kopfbuchſtabirkunſt auch dem dritten Grundſatze unſrer pädagogiſchen Didaktik Genüge leiſte, ſo darf man nur auf ihre Beſtandtheile und auf ihre Wirkungen ſeine Aufmerkſamkeit richten. Denn nach ihren Beſtandtheilen iſt ſie eine Vereinigung der Lautlehre mit der Nominal-Methode, alſo eine Vereinigung der beiden in Deutſchland herrſchenden Hauptleſe-Methoden zu einem friedlichen Ganzen, worin der Lautlehre die erſte Stelle zur Begründung und der Nominal-Methode die zweite bis zur Vollendung angewieſen iſt, ſo daß keine die andere von Anfang bis zu Ende entbehren kann. Das Kopfbuchſtabiren ſucht daher den langwierigen Streit aufs Friedlichſte und Gründlichſte zu ſchlichten und ſtrebt nach dem Beifall aller höheren und niederen, aller gelehrten und ungelehrten deutſchen Stände, ſo wie zur Vereinbarung aller deutſchen Lautirer oder Buchſtabirer. Da auch durch dieſe Vereinigung beider Partheien nicht nur unſern höchſten pädagogiſchen Grundſätzen entſprochen wird, ſondern auch alle Fehler, die ſeither unſern Leſemethoden anklebten und Lehrern wie Schülern ſo große Noth verurſacht, eben dadurch vermieden

werden, daß beide ſich zu einem Ganzen, Kopfbuchſtabiren genannt, aufrichtig vereinigen; ſo ſcheint das allgemeine Intereſſe alle zu dieſem Schritte, der kein Abfall, ſondern ein offenbarer Fortſchritt in der wiſſenſchaftlichen Leſekunſt iſt, aufs Dringendſte aufzumuntern. Was für Gutes konnte denn aus dem ſeitherigen Streite herauskommen, ſo lange er nicht geendigt werden konnte? Wenn auch die höheren Stände wegen der myſtiſchen ſcheinbaren Gelehrſamkeit der idealiſchen Lautlehre anhingen; ſo wurde dieſelbe doch zum Spott des Volks durch ihren ſtets mißlingenden Verſuch, die reinen Laute der Conſonanten laut und deutlich auszuſprechen. Dagegen machten die höheren Stände die albernen Prätenſionen und thörichten Vorurtheile beſonders der Landſchullehrer, welche der Buchſtabir-Methode treu blieben, zum Gegenſtand ihrer luſtigen Unterhaltung und ihres unerſchöpflichen Witzes. Was ſoll auch, hieß es, das kopfloſe, gemeine Buchſtabiren, und ihr ſogenannter Meiſter Schlaghart mit ſeinem alten Schlendrian noch in unſern Schulen nach ſo großen Fortſchritten unſrer Pädagogik? Iſt es nicht lächerlich, daß man die ſteife Pedanterie noch duldet, die ihrem bedauernswürdigen Lehrling nicht erlaubt, eine vernünftige Frage zu thun, noch ein unſchuldiges Vergnügen zu genießen? Wie kann unſer Zeitalter, das ſoweit vorgeſchritten iſt, die Stümperei noch erlauben, die ihre Schüler mit vornehmer Miene, mit unnützen Dingen plagt, bis ihre Lehrzeit um iſt und dann ſie entläßt, unbekümmert, was und ob ſie das Nöthige gelernt haben? Aber ſo wenig als die Nominal-Methode ſtimmen die Wirkungen des Lautirens mit den Forderungen unſrer Zeit und den Wünſchen unſers Volks überein. Macht ſie ihre Lehrer freier von thörichtem Eigendünkel, oder bläst ſie ſie nicht durch ein Wiſſen, das Niemand weiß und durch ein Können, das Niemand kann, noch weit lächerlicher auf? Stärkt ſie nicht die Jugend in dem leichtſinnigen Errathen und Aufſinden deſſen, wozu ſie gar keinen Grund hat? Kann ſie trotz ihrer Verſprechungen und hohen Prätenſionen ihren Zweck anders als durch Widerſpruch mit ſich ſelbſt, als durch das fehlerhafte Buchſtabiren erreichen, das ſie

vorher verdammt hatte? Alles dieſes ſtimmet nicht mit dem geſunden Menſchenverſtande unſers Volks überein, noch mit ſeinen gerechten Erwartungen von einer Methode, die ſich eines Beſſeren als die gemeinen rühmet. Was aber die herrſchenden Methoden nicht vermögen, das kann das Kopfbuchſtabiren, durch ſeine Uebereinſtimmung mit dem Geiſt der Zeit und den Forderungen unſers Volks.

Schon der klare Anfang gefällt dem Volk, weil er mit dem Anfang ſeiner eigenen Sprache harmonirt und jeder Fortſchritt erregt ſeine Bewunderung, weil ſeine Kinder aus dem Kopfe thun, was das Volk vorher mit ſo unglaublicher Mühe erlernt hat. Wenn dann daſſelbe erſt ſiehet, mit welcher Sicherheit und Leichtigkeit ſeine Kinder das Schwere und Schwerſte können, und faſt ohne Mühe durch tägliche Uebungen zum Ziel einer größern Vollkommenheit im Leſen gelangen, als ſeine Eltern ſelbſt beſitzen, da erſtaunet des Volks beſchränkter Geiſt über die unerhörten Fortſchritte unſers Zeitalters, da freut es ſich des immer wachſenden Fleißes ſeiner Kinder, da danken die Eltern dem Lehrer für ſeine Sorgfalt und ſeine Bemühungen für die Bildung ihres Kindes, da erlangt die Schule wieder ihren hohen Werth in den Augen des Volks, mit einem Wort, da vereiniget ein Geiſt der Achtung, der Liebe und des Wohlwollens Schüler und Lehrer, Eltern und Kinder, Gemeinde und Schule, daß alle zur Erreichung unſrer hohen Schulzwecke aufs Einträchtigſte und Eifrigſte zuſammenwirken, und dieſe freudige Zuſammenwirkung aller Intereſſenten iſt das ſicherſte Zeichen der Volksthümlichkeit einer Elementar-Schulmethode. Daß dieſe von der praktiſchen Leſemethode ſicher erreicht wird, lehrt nicht nur ihre gründliche Theorie, ſondern hat auch die Stimme der Erfahrung jedesmal beſtätiget.

Nachdem nun der Verfaſſer die wiſſenſchaftliche Tendenz, den großen ſeither unerreichten Nutzen für Lehrer und Schüler, und die beſondere Fähigkeit ſeiner praktiſchen Leſemethode für deutſche Volksbildung und zur Wiedervereinigung des Volks mit der Schule ſattſam ins Licht geſetzt zu haben glaubt, fügt er noch ein Wort der

Entſchuldigung über das nothgedrungene Eigenlob ſeines Werks hinzu. Gern hätte er die Ankündigung einem ſeiner Freunde überlaſſen, aber jeder entſchuldigte ſich bald mit ſeinem Amte, oder mit eigenen ſchriftſtelleriſchen Arbeiten, oder mit der Gleichgültigkeit des Zeitgeiſtes gegen alle Leſemethoden, oder mit dem Buchhändlergeiſt, der lieber Romane verlegte als pädagogiſche theoretiſche Abhandlungen. Es blieb alſo dem Verfaſſer nichts übrig, als ſelbſt den Geiſt und die Tendenz ſeiner Leſemethode der Welt bekannt zu machen, und ſeine Ueberzeugung freimüthig auszuſprechen. Daß aber ſeine praktiſche Leſemethode dem Geiſt der pädagogiſchen Wiſſenſchaft entſpricht; daß die Einführung derſelben in allen Elementarſchulen und Privatanſtalten die größte Wohlthat für Lehrer, Schüler und Eltern iſt; daß jeder verſtändige Lehrer den Geiſt dieſer Methode wegen ihrer Deutlichkeit leicht faſſen, und in der Stille in ſeiner Schule um ſo leichter einführen könne, da in der Theorie ſchon die nöthigſten Tabellen enthalten ſind und genau angegeben iſt, was jeder Lehrer Schritt vor Schritt zu lehren hat, daß der allgemeine Beifall gewiß jeden Fortſchritt begleitet und belohnt; das iſt das Reſultat der Theorie und Erfahrung. Daher iſts der einzige Wunſch des Verfaſſers, daß ein wiſſenſchaftlicher und patriotiſcher Buchhändler Süd- oder Norddeutſchlands den Verlag dieſes kleinen Werks von 12 — 15 Bogen übernehmen möchte.

Schotten, im Großherzogthum Heſſen.
Den 1. November 1829.

F. C. Sartorius,
Oberpfarrer daſelbſt.

3.

Ueber Taubſtummen-Inſtitute, ihre verſchiedenen Unterrichts-Methoden und die Verlegung des Taubſtummen-Unterrichts in die gewöhnlichen Schulen in Bezug auf Hrn. D. Graſers Schrift über dieſe Gegenſtände

von

V. A. Jäger,

Stadtpfarrer zu Gmünd und Vorſteher der daſelbſt befindlichen Königl. Württemberg. Taubſtummen- und Blinden-Anſtalt.

In der löblichen Abſicht, die allgemeine Verbreitung des Taubſtummen-Unterrichts zu befördern, gab der als Pädagog ſchon längſt rühmlich bekannte Hr. D. Graſer neuerdings eine Schrift heraus, in welcher er die obengenannten Gegenſtände abhandelt.

Je mehr der Taubſtummen-Unterricht noch der Vervollkommnung bedarf, deſto willkommener mußte es jedem Freunde der armen Taubſtummen ſeyn, daß ein Mann, wie Graſer, ſich mit demſelben zu befaſſen veranlaßt wurde. Allein unſere Erwartungen wurden, wie wir unverholen geſtehen, ſehr getäuſcht; nicht als ob die Schrift nicht manches Wahre und Ausführbare enthielte, aber warum ſah ſich doch der Verfaſſer nicht vor der Herausgabe ſeines Werks in der Literatur des Taubſtummen-Unterrichts gehörig um, und warum ſuchte er ſich nicht ſichere Nachrichten über die beſtehenden Taubſtummen-Inſtitute zu verſchaffen? Hätte er dieß gethan, ſo würde ſeine Schrift eine ganz andere Geſtalt bekommen haben; wir ſind namentlich verſichert, daß ſie alsdann nicht eben ſo grundloſe, als feindſelige Angriffe gegen die Taubſtummen-Anſtalten enthalten würde und daß ſich Hr. Graſer gehütet hätte, ſich für den Erfinder einer ganz neuen

Methode des Taubſtummen-Unterrichts auszugeben. So wie die Sachen ſtehen, können ihm die Taubſtummen-Lehrer mit Recht antworten: Von dem, was Sie lehren, iſt das Anwendbare nicht neu und das Neue entweder nicht anwendbar oder doch unnütz. Das Eine, wie das Andere kann leicht bewieſen werden. Wir werden es in dem folgenden Aufſatze thun und ihm zwar mit der Ruhe der Wahrheitsliebe, aber auch mit dem Freimuth derſelben durch Thatſachen und Gründe antworten. Zugleich werden wir unſere eigenen Anſichten über die genannten Gegenſtände der Prüfung des pädagogiſchen Publikums vorlegen.

Die Graſer'ſche Schrift führt den Titel:

Der durch Geſicht und Tonſprache der Menſchheit wieder gegebene Taubſtumme vom D. Graſer, Königl. Baieriſchem Regierungsrath und Kreisſchulrath in Bayreuth. Bayreuth, 1829. Im Verlag der Grau'ſchen Buchhandlung.

Das „vom“ iſt ohne Zweifel kein Druckfehler und ſchon der Titel ſoll uns alſo ſagen, erſt vom Graſer werde der Taubſtumme der Menſchheit gegeben, er ſey der Erfinder einer neuen Methode des Taubſtummen-Unterrichts, durch welche dieſer bis jetzt verfehlte Zweck erreicht werde. Wir zweifeln auch nicht im mindeſten, daß Hr. Graſer wirklich durch eigenes Nachdenken auf das von ihm empfohlene und von ihm ſeit Jahren bei dem Unterricht einiger Taubſtummen befolgte Verfahren kam. Allein für den Erfinder einer neuen Methode des Taubſtummen-Unterrichts konnte er ſich doch nur halten, weil er aus uns unbegreiflichen Gründen mit den bisherigen Leiſtungen auf dieſem Gebiete der Pädagogik durchaus unbekannt iſt. Er zeigt dieſes ſchon in der erſten Vorrede (das Buch hat ihrer zwei), indem er S. 2 ſagt: „Unter den mannigfaltigen Erfindungen unſres Zeitalters nahm auch die des Abbe de l'Epée, den Taubſtummen durch eine Zeichenſprache den nöthigen Unterricht zu ertheilen, nicht einen der untern Plätze ein.“

Da er der Meinung iſt, der Taubſtumme ſey bis jetzt nur vermittelſt der Zeichenſprache unterrichtet wor-

den, ſo hält er alſo den Abbé de l'Epée für den Erfinder des Taubſtummen-Unterrichts. Dieß iſt er aber nicht und dafür hat er ſich auch unſers Wiſſens nie ausgegeben. Der erſte, uns bekannt gewordene Taubſtummen-Lehrer iſt, Joachim Paſcha, der als Probſt zu Wüſterhauſen an der Doſſe 1578 ſtarb; der Zweite, von dem wir ſchon mehr wiſſen, iſt ein ſpaniſcher Benediktiner, Namens Pedro de Ponce. Dieſer unterrichtete mit ſehr glücklichem Erfolg einige Taubſtumme aus vornehmen ſpaniſchen Häuſern. Man hat noch von einem ſeiner Schüler folgende Zeilen: „Sie müßen wiſſen, daß ich, als ich noch ein Knabe und ſo unwiſſend war, ut lapis, damit anfing, das nachzuſchreiben, was mir mein Lehrer vorgeſchrieben hatte; dann aber ſchrieb ich alle kaſtilianiſchen Wörter in ein eigends dazu gefertigtes Buch. Hierauf fing ich adjuvante Deo an, zu buchſtabiren und einzelne Sylben und Wörter mit aller mir möglichen Kraft auszuſprechen, ob mir gleich dabei viel Speichel aus dem Munde floß. Alsdann fing ich an, Geſchichten zu leſen und las in zehen Jahren die Geſchichten der ganzen Welt: nachher lernte ich Latein. Und dieß alles geſchah durch die große Gnade Gottes, ohne welche kein Stummer beſtehen kann *).“

Ponce ſtarb 1584. Sechs und dreißig Jahre nach ſeinem Tode erſchien die erſte Schrift über den Taubſtummen-Unterricht, ebenfalls von einem Spanier, Juan Pablo Bonet. Man vermuthet, dieſes Buch ſey nichts anderes, als ein Manuſcript Ponce's, das ſich Bonet, der Sekretair bei dem Bruder zweier ſeiner Zöglinge war, verſchafft, und ohne Ponce's zu erwähnen, bekannt gemacht habe.

Ein Spanier war es endlich auch, der den Taubſtummen-Unterricht nach Frankreich verpflanzte. Er hieß Pereira und brachte namentlich einen Stiefſohn des Herzogs de Chaulnes, Namens Saboureux de Fontenai, auf einen ausgezeichnet hohen Grad von Bildung. Alle dieſe Taubſtummen-Lehrer wandten natürlich eine Zeichenſprache an,

*) Neumann, die Taubſtummen-Anſtalt zu Paris. S. 61.

denn ohne ſie iſt gar kein Taubſtummen-Unterricht denkbar und l'Epée iſt es nur, der die Zeichenſprache mehr ausbildete und vielſeitiger anwandte, als ſeine Vorgänger. Vielleicht verſteht aber Hr. Graſer unter der Zeichenſprache das Fingeralphabet, welches man noch jetzt in vielen Taubſtummen-Inſtituten gebraucht. L'Epée wandte es allerdings an, aber er iſt ſo wenig der Erfinder deſſelben, daß ſich vielmehr ſchon in dem angeführten Buche Bonets, wie ſeitdem in den meiſten Schriften über den Taubſtummen-Unterricht, eine Abbildung des Fingeralphabets findet. Nicht Erfinder des Taubſtummen-Unterrichts, aber Stifter der Taubſtummen-Inſtitute iſt l'Epée und dieſes Verdienſt iſt es, warum ſein Name mit Recht unter die der Wohlthäter der menſchlichen Geſellſchaft geſetzt wurde. Unabhängig von ihm errichtete einige Jahre ſpäter Samuel Heinecke eine Taubſtummen-Anſtalt in Eppendorf bei Hamburg, und verlegte ſie ſpäter auf den Ruf des letztverſtorbenen Königs von Sachſen nach Leipzig, wo ſie noch jetzt beſteht und vor einem Jahr ihr fünfzigjähriges Jubiläum feierte.

Von dieſen beiden älteſten Taubſtummen-Anſtalten aus verbreiteten ſich nach und nach etliche und 80 andere Inſtitute in Europa und Nordamerika. Was namentlich Europa betrifft, ſo haben alle Länder dieſes Welttheils mit Ausnahme einiger, welche in der Civiliſation überhaupt zurückblieben, wenigſtens angefangen, durch Inſtitute für das Wohl ihrer Taubſtummen zu ſorgen.

Niemeyer, der, wie er ausdrücklich ſagt, nirgends verſäumte, die Anſtalten für Taubſtumme und Blinde zu beſuchen und deſſen Urtheil doch wohl einiges Gewicht hat, widmet ihnen einen beſondern Abſchnitt in ſeinem bekannten Werke: Grundſätze der Erziehung und ſagt über ſie im dritten Theile §. 132. wörtlich folgendes: „Conſequente Behandlung in öffentlichen Inſtituten unter der Hand erfahrner und humaner Vorſteher kann (die Taubſtummen) ſchneller und weit ſicherer, als alle Privat-Bemühungen zum Ziele führen. Verſäumt hat der Verfaſſer dieſes Werks zwar nirgends, wo er Inſtitute die-

ſer Art in und auſſer Deutſchland fand, ſie zu beſuchen, und ſtets iſt er aus ihnen mit der Ueberzeugung zurückgekommen, wie viel die Kunſt ſelbſt einem von der Natur ſo wenig begünſtigten Boden abgewinnen, wie unendlich viel Liebe mit der Einſicht im Bunde auch für die wirken könne, welche ohne ſie faſt der menſchlichen Geſellſchaft abſterbend, ihr Leben in einer gänzlichen Unthätigkeit vertrauern müßten. Gewiß ſind die bereits zu einer großen Vollkommenheit gebrachten Verſuche und Leiſtungen in beiden Gattungen von Inſtituten (nämlich ſowohl in Taubſtummen- als Blinden-Anſtalten) eine der würdigſten und rührendſten Erſcheinungen auf dem Gebiete der neuen Pädagogik und Didaktik." Anders urtheilt Hr. Graſer über dieſe Inſtitute, aber er hat wohl noch keines derſelben ſelbſt eingeſehen, ſonſt hätte er, wie wir von ſeinem Charakter zuverſichtlich erwarten, manches durchaus Grundloſe über ſie nicht geſagt und wenn er ſich nach den verſchiedenen Anſtalten genauer erkundigt hätte, ſo würde er wenigſtens nicht alle in eine und dieſelbe Klaſſe geſetzt haben.

Wir kennen ſelbſt die Gebrechen gewiſſer Taubſtummen-Anſtalten aus ſichern Nachrichten und es ſollte uns freuen, wenn die Anklagen des Hrn. Graſer dieſe von ihrem gewohnten Thun und Treiben abbrächten, ſie überzeugten, daß man immer vorwärts ſchreiten, nach immer höherer Vervollkommnung ringen müße, und nicht auf den Lorbeeren der Vorgänger ausruhen, ſich nicht mit dem, von dieſen der Anſtalt erworbenen Rufe begnügen dürfe. Aber ſelbſt das ſchlechteſte aller Taubſtummen-Inſtitute iſt doch weit beſſer, als Hr. Graſer alle beſchreibt. Wir wollen ſeine Anklagen der Reihe nach hören und beantworten.

Er ſchickt ſeinem Werke eine Einleitung voran und ſpricht in derſelben zuerſt: „von der unbeſiegbaren Schwierigkeit, durch Taubſtummen-Inſtitute die Taubſtummheit unter den Menſchen aufzuheben."

Wir kennen, beiläufig zu bemerken, wohl unüberwindliche Hinderniſſe, aber keine unbeſiegbaren Schwierig-

keiten. Was ſchwierig iſt, das iſt nur ſchwer, aber nicht unmöglich, ins Werk zu ſetzen *). Dieß iſt denn auch für die Taubſtummen-Inſtitute das nicht, was H. Graſer unter dem Aufheben der Taubſtummheit unter den Menſchen verſteht. Er verſteht nämlich darunter nicht die gänzliche Entfernung der Taubheit und Stummheit, ſondern nur das, daß alle Taubſtumme ſprechen und das von andern Geſprochene an Lippen ableſen lernen.

Dieſes ſollen die Inſtitute nicht leiſten können und warum denn nicht? Es ſind ihrer zu wenige für die große Menge der Taubſtummen, ſagt uns der Hr. Graſer und wer es mit den Taubſtummen gut meint, wird mit Bedauern daſſelbe ſagen. Eben ſo geſtehen wir gerne, daß es in den meiſten Ländern ſehr ſchwierig ſeyn möchte, eine für alle taubſtumme Bewohner derſelben genügende Anzahl von Taubſtummen-Inſtituten zu errichten. Bis jetzt gibt es nur ein Land, das alle ſeine Taubſtummen bildet und das iſt Dänemark. Es hat zwei Inſtitute, eines zu Koppenhagen mit ohngefähr 120 und eines zu Schleswig mit etlich und 70 Zöglingen. In einem dieſer beiden Inſtitute muß jeder Taubſtumme des Landes gebildet werden. Können die Eltern die Ausgaben nicht beſtreiten, ſo tritt die Staatskaſſe ins Mittel. In einem Lande iſt alſo wirklich realiſirt, was Hr. Graſer für unmöglich erklärt. Sollte es denn in andern Ländern wirklich ſo ganz unmöglich ſeyn? Es erſcheint oft nur ſo, weil man, wenn von der Bildung der Taubſtummen die Rede iſt, die ganze im Lande befindliche Anzahl derſelben ins Auge faßt und nicht genug bedenkt, daß kaum der ſechste Theil derſelben zu gleicher Zeit in Anſtalten ſeyn müßte. Wir kennen die Zahl der Taubſtummen in Baiern nicht, allein rechnen wir z. B. wie in Württemberg auf 1200 Menſchen einen Taubſtummen, ſo ergibt ſich, daß Baiern bei einer Bevölkerung von drei und einer halben Million höchſtens 3000 Taubſtumme haben kann; der

*) Der in einem der ſo hart getadelten Inſtitute gebildete Taubſtumme, Maſſieu ſagt: une difficulté est possibilité avec obstacle.

ſechste Theil von dieſen, alſo etwa 500, möchten ſich in dem Alter von 8 — 14 Jahren befinden und wären zu gleicher Zeit in Anſtalten zu verſorgen. Man kann nämlich unter gewiſſen Bedingungen die Unterrichtszeit auf 6 Jahre beſchränken. Werden die Anſtalten, wie die in Württemberg, mit gehöriger Sparſamkeit eingerichtet, ſo ſind für ein Kind des Jahrs höchſtens 100 fl. nöthig und für 500 alſo 50,000 fl. Von dieſer Summe wäre noch dasjenige abzuziehen, was vermögliche Taubſtumme zu bezahlen hätten und ſo möchten etwa 40—45000 fl. nöthig ſeyn, um alle Taubſtumme Baierns in Anſtalten zu erziehen. Dieſe Summe aufzutreiben, wird doch wohl Hr. Graſer ſelbſt nicht für rein unmöglich erklären!

Wir wiſſen wohl, daß die Koſten für einen Zögling ſich in den meiſten Anſtalten weit höher belaufen, als auf 100 fl. und dieſes hätte Hr. Graſer mit Recht rügen können. Bei der großen Menge von Taubſtummen und bei den beſchränkten Fonds der Anſtalten iſt es heilige Pflicht, die Ausgaben für den einzelnen Zögling möglichſt zu beſchränken, damit die Anſtalten deſto mehrere aufnehmen können. Vermögliche Eltern mögen ihren Kindern für beſſere Kleidung und Koſt ſorgen, aber diejenigen Zöglinge, welche die Unterſtützung des Staats in Anſpruch nehmen, ſollen durchaus auf das Nöthige beſchränkt werden. Wenn dieß in mancher Anſtalt geſchehen würde, ſo könnte ſie ihre wohlthätige Wirkſamkeit auf weit mehrere Taubſtumme ausdehnen. Deſſenungeachtet würden übrigens die gegenwärtig beſtehenden Anſtalten nicht hinreichen, allen Taubſtummen zu menſchlicher und chriſtlicher Bildung zu helfen und es werden noch manche Jahrzehnde hingehen, bis, was in Dänemark geſchah, allgemein werden wird.

Sollen nun die Taubſtummen, welche nicht ſo glücklich ſind, in Inſtitute aufgenommen zu werden, in thieriſcher Verwilderung aufwachſen, ohne Religion leben und ſterben? Sollte man nicht darauf denken, ihnen wenigſtens an ihren Wohnorten zu der nöthigſten Bildung zu verhelfen? Wünſchenswerth iſt dieß ohne allen Zweifel, aber auch möglich? Es iſt auch möglich unter ge-

wiſſen Bedingungen. Von dieſer Vorausſetzung ging die Württembergiſche Regierung aus, indem ſie ihre zwei Inſtitute an diejenigen Orte verlegte, in denen ſich ihre Schullehrer-Seminarien befinden und die künftigen Schullehrer auch mit der Methode des Taubſtummen-Unterrichts ſowohl theoretiſch, als praktiſch bekannt machen läßt. Aehnliches geſchieht in anderen Ländern, namentlich in Preußen. Ferner ſchrieb bekanntlich Hr. Pfarrer Daniel ein reichhaltiges und in vieler Hinſicht brauchbares Werk über dieſen Gegenſtand. Längſt vor ihm ſchrieb eben darüber, wie Daniel ſelbſt bemerkt, ein Engländer Arrowſmith. So iſt denn die Idee, die Taubſtummen auſſerhalb beſonderer Inſtitute zum Theil gemeinſchaftlich mit den vollſinnigen Kindern in den Ortsſchulen ihrer Wohnorte zu bilden, keineswegs neu, aber das Verdienſt gebührt unſers Wiſſens Hrn. Graſer, ſie zuerſt und bis jetzt am vollkommenſten realiſirt zu haben.

Aber wenn es möglich iſt, die taubſtummen Kinder an ihren Wohnorten zu bilden, wozu die koſtſpieligen Inſtitute? Man hebe ſie auf, ſagt uns Hr. Graſer und verwende die Koſten für andere Schulzwecke. (S. 5). Er will den Taubſtummen-Unterricht allgemein verbreitet wiſſen und die Taubſtummen-Inſtitute aufheben; das iſt ungefähr daſſelbe, wie, wenn man die Aeſte eines Baums möglichſt weit verbreiten und doch ſeine Wurzel ausreißen wollte.

Taubſtummen-Inſtitute bleiben immer nöthig und werden immer die wohlthätigſten aller Anſtalten bleiben.

Wie ſollen Lehrer für Taubſtumme ohne Taubſtummen-Inſtitute gebildet werden? Jedes Schullehrer-Seminarium, wenn es ſeinem Zweck genügen ſoll, muß Muſterſchulen haben, in welchen die Seminariſten, was ſie theoretiſch lernten, praktiſch ausgeführt ſehen. Man kann keine guten Schullehrer bilden, ohne ihnen den Unterricht praktiſch zu zeigen; eben ſo wenig können die, für den Schulſtand beſtimmten jungen Leute Taubſtummen-Lehrer werden, wenn ſie nicht Gelegenheit haben, den Taubſtummen-Unterricht praktiſch anzuſchauen.

Der Taubſtummen-Unterricht bedarf ferner noch groſſer Vervollkommnung, dieß kann er nur in Inſtituten erlangen, nicht von Lehrern, die vielleicht in ihrem Leben einen Taubſtummen unterrichten. Von Inſtituten aus muß ſolchen Lehrern mit Rath und That an die Hand gegangen werden. An vielen Orten wird es ferner immer Lehrer geben, welchen es an Geſchick, und andern, welchen es an Zeit und Luſt zu dem Unterricht taubſtummer Kinder fehlt; was ſoll aus den Taubſtummen ſolcher Orte werden, wenn es keine Inſtitute zu ihrer Aufnahme gibt? Was ſoll ferner aus denen werden, welche ihre Eltern verloren haben, und für die ſich an ihren Wohnorten kein paſſendes Unterkommen findet und was aus denen, die bei ihren eigenen Eltern und Verwandten mißhandelt werden, ein Schickſal, das der Taubſtumme nicht ſelten erfährt? Endlich kann der Unterricht, welchen ein taubſtummes Kind an ſeinem Wohnorte und theilweiſe in ſeiner Ortsſchule erhalten kann, nie daſſelbe leiſten, was gut eingerichtete Inſtitute leiſten können, wie Niemeyer in der angeführten Stelle ausdrücklich bemerkt. In jedem Geſchäfte und ſo auch in allem und jedem Unterrichte leiſtet bei gleichen Gaben derjenige mehr, welcher beſtändige Uebung darin hat, als derjenige, welcher dieſer Uebung entbehrt, und ſo iſt es denn wohl keinem Zweifel unterworfen, daß Lehrer, welche viele Jahre hindurch Taubſtumme unterrichten, in ihren Erfolgen glücklicher ſeyn werden, als ſolche, welchen der Unterricht eines Taubſtummen vielleicht nur einmal in ihrem Leben vorkommt und neben ihrem Hauptberuf nur Nebenſache iſt.

Endlich iſt hiebei nicht zu überſehen, daß die älteren Zöglinge einer Anſtalt auf die Bildung der jüngern auſſer den Unterrichtsſtunden wohlthätig einwirken. Taubſtummen-Inſtitute bleiben alſo nicht nur nothwendig, ſondern ſie werden auch für die Taubſtummen immer viel nützlicher ſeyn, als der Unterricht an ihren Wohnorten. Dieſer iſt nur als ein Nothbehelf zu empfehlen für diejenigen, die nun einmal aus irgend einem Grunde in keine Inſtitute kommen können. Wären auch die Taubſtummen-Anſtalten von der Art, wie Hr. Graſer ſie ſchil-

dert, dann wäre nur auf eine Aenderung der von ihnen bisher befolgten Methode, aber nicht auf ihre Aufhebung anzutragen. Aber Hr. Graſer wird, wenn er hört, wie gewiſſe Anſtalten verfahren, hoffentlich ſelbſt ſo aufrichtig ſeyn, zu geſtehen, daß ihr Verfahren in der Hauptſache das rechte ſey, und ſelbſt die übrigen beurtheilt er viel zu hart. Er ſagt §. 9. „Wenn auch die Bildung, welche einzelne und wenig Unglückliche in ſolchen Inſtituten erhalten können, immer eine ſehr erwünſchte (obgleich auch ſehr koſtſpielige) Wohlthat bleibt; ſo ſchwindet doch die Größe des Gewinns auch für die Einzelnen ſehr herab; wenn man bedenkt, daß, bei aller dieſer von ihnen gewonnenen Bildung, ſie für die menſchliche Geſellſchaft im Allgemeinen nicht viel weniger taubſtumm verbleiben, wie zuvor. Denn geſetzt auch, ſie haben leſen und ſchreiben gelernt, ſo iſt dieß doch der langweiligſte Weg der wechſelſeitigen Kommunikation, und wer hat denn auch Papier, Dinte und Feder, oder Schreibſchiefer, oder ſonſt eine Tafel mit Griffel, oder Bleiſtift, oder Kreide immer bei der Hand, um mittels des Schreibens ſich mit einem aus dem Inſtitute gekommenen Taubſtummen im gemeinen Leben zu unterhalten; wer erträgt gerne die Schwierigkeiten einer ſolchen Unterhaltung, wenn ſie eine längere Unterredung zum Zweck hat? Wie viele im gemeinen Leben haben auch dazu die Fertigkeit und Gewandtheit? Ziehen darum die den Taubſtummen Gegenüberſtehenden nicht ſtets lieber eine Unterredung mit ihnen durch Deuten, durch Gebehrden und Mienen vor? Allein welche Schwierigkeit ergibt ſich auch bei dieſer Unterhaltung wieder? Vorher war der Taubſtumme an die Figuren des Geſtikulirens, des Deutens und des Gebehrdenſpiels ſeiner frühern Umgebung gewohnt, und die Unterredung ging leicht von ſtatten; allein nun hat er eine Sprache an der Hand erlernt und die vorige Zeichenſprache vergeſſen, wie ſoll er nun mit ſeinen vorigen Umgebungen und wie ſollen dieſe mit ihm zurecht kommen?"

Wir müßen mit einer Gegenfrage antworten: Wo hat Hr. Graſer je einen Taubſtummen geſehen, der die Zeichenſprache, welche er vor ſeiner Aufnahme in das

Inſtitut ſich ſelbſt gebildet hatte, in dieſem vergeſſen hätte? Weiß er denn nicht, daß alle Anſtalten ohne Unterſchied die natürliche Gebehrdenſprache bei ihrem Unterricht anwenden und ſie ſelbſt den wenigen, welche ohne ſie eintreten, geben?

Weiß er nicht, daß gerade diejenigen Anſtalten, welche das allerdings verwerfliche Fingeralphabet anwenden, die Zeichenſprache des Taubſtummen mit vieler Mühe vervollkommnen? Hat er denn, wenn er auch noch keine dieſer Anſtalten geſehen hat, auch nicht ein einziges Buch über den Taubſtummen-Unterricht geleſen? Auch aus den unbedeutendſten Schriften über dieſen Gegenſtand hätte er ſich doch überzeugen können, daß die Inſtitute dem Taubſtummen ſeine Zeichenſprache nicht rauben. Selbſt die paar Schriften, welche er citirt, muß er nicht geleſen, nicht einmal durchblättert haben, ſondern erſcheint in denſelben nur das den Unterricht in der Tonſprache Betreffende — und auch dieſes nur flüchtig — durchleſen zu haben. Uebrigens reicht die Zeichenſprache weder für den Umgang des Taubſtummen mit andern, noch für den Zweck ſeiner geiſtigen Ausbildung hin, deswegen lernt er in allen Anſtalten wenigſtens ſchreiben und leſen. Es iſt dieß allerdings immer ein beſchwerliches Mittel der Kommunikation, aber doch gewiß für den Taubſtummen ein großer, nicht genug zu ſchätzender Vortheil. Wie weit er ſchon mit dieſen Mitteln in ſeiner geiſtigen Ausbildung gebracht werden könne, dafür zeugen eine Menge Taubſtummen, welche in den nach den Grundſätzen der franzöſiſchen Schule eingerichteten Inſtituten gebildet wurden. Die berühmteſten darunter ſind drei Franzoſen, nämlich der ſchon genannte Saboureux de Fontenay, ferner Maſſieu und Clerc. Saboureux erlernte ſelbſt mehrere fremde Sprachen. Dem ſchwediſchen Profeſſor Björnſtähl wurde er durch die Bitte, ihm Anleitung zum Erlernen des Arabiſchen zu geben, bekannt, worüber in Neumanns ſchon angeführter Schrift S. 75 76 das Nähere nachgeleſen werden kann. In dem klaſſiſchen aber Hr. Graſer auch unbekannt gebliebenen Werke:

De l'education des sourds-muets etc. par de Gerando.

findet ſich von einem taubſtummen Mädchen, das Saboureux gebildet hatte, ein merkwürdiger Brief, aus dem wir einiges wörtlich überſetzen.

„Ehe ich," ſchreibt ſie, „unterrichtet wurde, d. h. ehe ich leſen konnte, ſagten mir meine Gouvernante und Tante durch Zeichen, daß der König des Himmels größer und ſchöner ſey, als der König der Erde, welchen ich ſehe; (Sie ſah öfters Ludwig den XIV.) daß der König des Himmels ewig ſey, nie ſterbe, daß er allein Herr und Schöpfer des Himmels und der Erde ſey und daß er ſich Gott nenne. (Sie gaben wohl für den Namen: Gott, ein Zeichen, was ſie ſo ausdrückt.) Ich ehrte und liebte ihn. Sie ſagten mir auch, daß, wenn ich bös wäre, ich in das Feuer komme, welches nie auslöſchen wird; ich glaubte und fürchtete es; wenn ich log, ſagte man mir, daß dieſes ſehr böſe ſey und daß Gott gegen mich erzürnt ſey; ich betrübte mich darüber und vermied ſeitdem das Lügen. Wenn man mich einmal beſtrafte, ſo beging ich nicht wieder den nämlichen Fehler aus Furcht, in die Hölle zu kommen und Gott und meine Tante zu betrüben. Was die Frage betrifft, welche Sie machen, über den Anblick des Himmels und über die Sprache, ſo dachte ich Anfangs, d. h. in meiner früheſten Kindheit, daß die Sonne ein höheres Weſen ſey, als andere und daß der Mond eine herrſchende Frau ſey. Dieß war die Logik meiner Sinne (c'etit la logique des mes sens). Ich hatte keinen andern Begriff von der Mundſprache, als daß ich ſah, daß die andern ſich unter einander verſtunden und kein Zeichen brauchten, daraus ſchloß ich, daß ſie eine Fähigkeit beſaßen, die ich nicht hatte."

Zum Schreiben eines ſolchen Briefs wurde dieſe Taubſtumme durch den Unterricht eines andern Taubſtummen befähigt, der denn doch, ſo wie ſie durch ihn, zuvor durch ſeinen Lehrer der Menſchheit gegeben worden ſeyn mußte.

Von Maſſieu iſt bekannt, daß er für ſeinen, während der Revolution ins Gefängniß geworfenen Lehrer

Sicard eine Bittſchrift an die National-Verſammlung einreichte, welche unwiderſprechlich beweist, wie ſehr er ſich ſeine Sprache bereits damals zu eigen gemacht hatte. Daſſelbe, ſo wie überhaupt den hohen Grad ſeiner Bildung beweiſen die Antworten, welche er auf die bei öffentlichen Prüfungen an ihn gemachten Fragen ertheilte. So ſagte er z. B. Ewigkeit iſt Jugend ohne Kindheit und Alter, ein heute ohne geſtern und morgen. Dankbarkeit iſt das Gedächtniß des Herzens. Der Wunſch iſt ein Baum mit Blättern, die Hoffnung ein Baum mit Blüthen.

Der ebenfalls taubſtumme Clerc dagegen ſagte: der Wunſch iſt eine Neigung des Herzens, die Hoffnung ein Vertrauen des Geiſtes.

In der Taubſtummen-Anſtalt zu Genua führt ein Taubſtummer, Namens Baſſi, die Rechnungen des Hauſes und ſchreibt in vier verſchiedenen Sprachen, nämlich in der italieniſchen, franzöſiſchen, engliſchen und deutſchen. Schreiber dieß beſitzt ſelbſt einen Aufſatz von ſeiner eigenen Hand, welchen er in Gegenwart eines Reiſenden in dieſen vier Sprachen niederſchrieb.

Nun kann man freilich erwiedern, der Taubſtumme bedarf keiner ſo hohen Bildung, man muß ſich begnügen, ihm die nöthigſten Kenntniſſe beizubringen. Dieß iſt in Betreff der Mehrzahl ganz richtig, allein wer gibt uns Vollſinnigen das Recht, unſere taubſtummen Brüder von irgend einer ihnen zugänglichen Art der Bildung auszuſchließen? Warum, wenn ſie hinlängliches Talent haben und es ihre Verhältniſſe erlauben, ſollen nicht auch ſie ihren Geiſt durch Sprachen und Wiſſenſchaften bereichern? Doch dieß iſt es nicht, wovon es ſich hier handelt, ſondern wir führten dieſe Beiſpiele an, um Hr. Graſer zu fragen: kann von einer Unterrichts-Methode, durch welche jene Taubſtumme gebildet wurden, geſagt werden, der Taubſtumme werde durch ſie nicht der Menſchheit gegeben? Wenn ſie Einzelne ihrer Zöglinge ſo weit brachte, müßen in ihr nicht offenbar hinlängliche Mittel liegen, die Taubſtummen überhaupt zu Menſchen und Chriſten zu bilden?

Aber, kann man fragen: warum lehrte man ſie nicht auch ſprechen und das von andern Geſprochene an den Lippen abſehen? Es blieb ihnen doch ein bedeutender Mangel und zwar ein ſolcher, der wohl hätte gehoben werden können? Allerdings und es iſt in der That unbegreiflich, warum man in ſo vielen Inſtituten die Tonſprache ganz oder doch beinahe ganz vernachläßigte. Mit Recht hätte Hr. Graſer dieß tadeln können, aber warum ſpricht er ſo, als ob alle Taubſtummen-Inſtitute von dem gleichen Vorwurf getroffen würden? Er ſagt S. 10: „Wohl iſt bekannt, daß, beſonders in den großen Inſtituten zu Paris, Wien, Berlin, Leipzig und auch Freiſingen, die Taubſtummen Worte ausſprechen lernen und daß es keine neue Erfindung ſey, Taubſtumme zum Hervorbringen artikulirter Töne oder Wörter anzuweiſen: allein wann und wo haben ſie je das Sprechen als ſolches erlernt, ſo daß ſie die Sprache im wahren Sinne erhielten?"

In einer Anmerkung fügt er bei: „In dem Taubſtummen-Inſtitut zu Berlin (nun auch zu München) ſoll dieß der Fall ſeyn; jedoch konnte ich darüber noch keine beſtimmten Nachrichten erhalten. Indeſſen iſt doch in denſelben noch die Fingerſprache eingeführt, welche, wie wir noch einſehen werden, ganz unterbleiben muß."

Warum hat dann Hr. Graſer dieſe ſo leicht zu erhaltenden Nachrichten nicht geſucht? Der würdige Ernsdorfer in München hätte ihm gewiß gerne die nöthige Belehrung gegeben und ihm geſagt, daß, wenn auch, was wir jedoch nicht wiſſen, in dem Münchner Inſtitut das Fingeralphabet noch gebraucht werde, dieß doch keineswegs in allen Anſtalten geſchehe.

Freilich hätte dann Hr. Graſer von keiner neuerfundenen Methode des Taubſtummen-Unterrichts ſprechen können, aber er hätte auch nicht hören müßen, daß er ſich gewaltig irre, wenn er ſeine Methode für etwas Neues halte. Er wiſſe dann: Schon die älteſten Taubſtummen-Lehrer lehrten ihre Zöglinge ſprechen *) und ſpäter kam

*) Die älteſte Anleitung zu dieſem Sprachunterrichte ſchrieb Amman. Sie erſchien zu Amſterdam 1692. unter dem Titel:

nur die franzöſiſche Schule davon ab, was um ſo unbegreiflicher iſt, da l'Epée ſelbſt ein Schriftchen über die Kunſt, Taubſtumme ſprechen zu lehren, ſchrieb und Sicard, der es im Jahr 1819 neu herausgab, in der Vorrede ausdrücklich ſagt: Le sourd-muet n'est donc totalement rendu à la société que lorsqu'on lui a appris à s'exprimer de vive voix et à lire la parole dans les mouvemens des levres. Auch de Gerando empfiehlt in ſeinem ſchon gerühmten Werke, daß man die Taubſtummen ſprechen und das Geſprochene abſehen lehre.

Dieß geſchah ferner von der deutſchen Schule der Taubſtummen-Lehrer, die ſich nach Samuel Heinecke's Grundſätzen richtet, von jeher. Wenn auch einige derſelben, wie die zu Berlin, das Fingeralphabet beibehalten, ſo behandelten ſie es doch als Nebenſache und die Tonſprache, verbunden mit dem Abſehen des Geſprochenen, als Hauptſache. In der Anſtalt zu Leipzig wurde ſeit Heinecke kein Fingeralphabet gebraucht. Eben ſo wenig geſchieht dieß ſeit Jahren in den Anſtalten zu Gmünd, Eßlingen, Winnenden, Pforzheim, Frankfurt a. M. und andern.

Die Tonſprache bildet in denſelben, wie es Hr. Graſer will, das Mittel der Kommunikation, jedoch in Verbindung mit der natürlichen Mimik, welcher er viel zu wenig Aufmerkſamkeit geſchenkt hat. Er komme doch nur in eine dieſer Anſtalten und er wird finden, daß die meiſten Zöglinge ſo deutlich ſprechen und ſo richtig abſehen, als die ſeinigen, wobei jedoch gerne zugeſtanden wird, daß ſich die Vorzüge dieſes Verfahrens auch an ſeinen Schülern erproben, und er nach dem Urtheile von Sachverſtändigen ſchöne Reſultate erzielt hat.

Wenn auch, wird Hr. Graſer antworten, ſo wurde doch dieß Abſehen und Sprechen nicht ſo gelehrt, wie ich es gelehrt wiſſen will, und auf die von mir entdeckte Art lernen die Schüler ſchnell und richtiger abſehen und ſprechen. Wir wollen ſehen, ob dieß der Fall ſey.

Surdus loquens, s. methodus, qua, qui Surdus natus est, loqui discere possit.

Nachdem Hr. Graſer S. 18 — 23 bewieſen hat, daß das Abſehen des Geſprochenen möglich ſeyn müße, fährt er S. 23 fort: „Indeſſen! aller Zweifel iſt durch die Erfahrung bereits gehoben; denn wir haben Taubſtumme, welche erſt vier Jahre im Unterricht ſind, folglich die Schulzeit erſt nach drei Jahren zurücklegen und mit dieſen kann man ſchon ohne viele Schwierigkeit ſprechen, ſelbſt ihnen ohne vielen Aufenthalt diktiren. Ja! einer derſelben ſchreibt ſchneller dictando, als die Hörenden, unter welchen er ſitzt.“ S. 104 erzählt er weiter, „Taubſtumme, welche kaum vier Monate nach ſeiner Methode unterrichtet würden, könnten bereits nicht blos in lateiniſcher und deutſcher Schrift leſerlich ſchreiben, ſondern ſie ſehen die Worte in allen Buchſtaben richtig ſprechen und ſchreiben ſie nicht blos nach, ſondern ſprechen ſie auch nach. Ja, der eine oder der andere Schüler ſpricht ſchon nach Verlauf von 8 — 9 Monaten ziemlich vernehmlich, nicht blos einzelne Worte, ſondern ganze Redeſätze. Aehnliche Beiſpiele, meint er, werde man gewiß nicht aufführen können.“

In der Anſtalt zu Gmünd gehört das, was hier Hr. Graſer als etwas Auſſerordentliches rühmt, zum ganz Gewöhnlichen. Es traten vor einem halben Jahre fünf Zöglinge ein; dieſe ſchreiben nun insgeſammt nicht nur leſerlich, ſondern ſie ſprechen auch vernehmlich, ſehen die Worte an dem Munde des Lehrers meiſtens richtig ab, und zwei derſelben bilden ferner bereits einfache Urtheile. Zöglinge, welche ſchon vier Jahre in dem Inſtitute ſind, ſehen nicht nur ihren Lehrern, ſondern auch fremden Perſonen die Worte ſchnell und richtig ab. Ihre Lehrer ſprechen mit ihnen nur wenig langſamer, als in andern Schulen geſprochen wird. Das ſind ganz gewöhnliche Reſultate, aber etwas Auſſerordentliches iſt es, was von dem Taubſtummen Habermaas in Berlin erzählt wird, daß er ſogar die Predigten in der Kirche durch Abſehen an den Lippen des Redners verſtanden habe. So weit hat wohl Hr. Graſer noch keinen Zögling gebracht, was wir ihm auch gar nicht übel deuten, denn er hatte noch keinen Zögling ſo lange, als Habermaas in der Berliner

Anſtalt war, und ohne Zweifel hat auch keiner ſeiner Zöglinge ſo viel Sprache erlangt, als Habermaas hatte, der bis in ſein ſiebentes oder achtes Jahr hörte. Die Sprache, welche der Taubſtumme gewonnen hat, iſt nämlich, was von Hr. Graſer nicht hätte überſehen werden ſollen, von ſehr großem Einfluß auf ſchnelles und richtiges Abſehen. Anfangs ſetzt der Taubſtumme allerdings die Worte aus den einzelnen Mundſtellungen zuſammen, aber ſpäter, wenn er in der Sprache vorgerückt iſt, ſchließt er aus einzelnen Mundſtellungen auf das ganze Wort und aus dem Zuſammenhange ſelbſt von einem Wort auf das andere.

Wir wollen darüber einen Taubſtummen hören, nämlich den in der Anſtalt zu Leipzig gebildeten Wilhelm Teuſcher, der jenen franzöſiſchen Taubſtummen an Bildung nicht nachſteht. In einem Aufſatze, der als Anfang zu einer Schrift des Hrn. M. Reich *), gedruckt wurde, ſpricht er davon, „von welcher Art der Eindruck der artikulirten Laute in dem der Wortſprache mächtig gewordenen Gehörloſen ſeye?“ Da ſagt er denn auch unter andern: „Was das geübte Auge des entſtummten Schülers an dem Munde des Sprechenden lückenhaft ſieht, das denkt er ſich ergänzend aus dem Zuſammenhange doch vollſtändig, indem er es innen fortſpricht. Bei noch nie ihm vorgekommenen Wörtern verhält ſich es anders. Da muß das Auge ſolche Wörter nach ihren einzelnen Beſtandtheilen vor ſich haben und genau leſen können.“

Eben dieſer Teuſcher ſpricht und ſieht ſo fertig ab, daß ſich ſein König mit ihm unterreden konnte, als dieſer einſt die Anſtalt beſuchte. Mit dem Taubſtummen Habermaas redete ein Freund vom Schreiber dieß eine Zeitlang, ohne nur zu bemerken, daß er taubſtumm ſey. Es fiel ihm zwar ſeine Ausſprache etwas auf, aber Habermaas ſah ſo ſchnell ab, daß er ihn für einen Hörenden hielt, bis er in dieſer Meinung doch endlich zu ſchnell ſprach und von Habermaas gebeten wurde, etwas langſamer zu reden.

*) Blicke auf die Taubſtummenbildung ꝛc. von M. Karl Gottlob Reich, (Direktor der Anſtalt zu Leipzig.) Leipzig 1828. Verlag von Leopold Voß.

Wenn nun die Taubſtummen-Inſtitute ſolche Reſultate erzielt haben, ſo kann doch offenbar ihr Verfahren bei dem Unterricht in der Tonſprache nicht ſo verkehrt geweſen ſeyn, wie Hr. Graſer S. 114 behauptet unter Berufung auf die neueſten Anweiſungen für den Taubſtummen-Unterricht.

Warum hat er denn dieſe Anweiſungen nicht genannt? Wir wiſſen doch keine, in welchen ä, ü, ö, als Doppellaute zu lehren empfohlen würden. Von manchem, was er tadelt, muß übrigens noch erwieſen werden, ob es wirklich zu tadeln ſey. Man wird uns z. B. nur ſchwer überzeugen, daß g und k nicht in eine Kathegorie gehören, daß d und t, b und p ſich durch viel mehr, als durch die Stärke und Schnelligkeit, mit welcher der Ton hervorgebracht wird, unterſcheiden. Hr. Graſer überſah ferner, daß einzelne Laute bei verſchiedener Lage der Sprachorgane hervorgebracht werden können. Er wirft den Taubſtummen-Lehrern vor, ſie brächten bei den Vokalen ä, ö, ü die Zunge mit ins Spiel, die doch gar nichts dabei zu thun habe; man habe nur die Mundſtellungen von a, o und u durch die Lippen zu verengern, um ihre Nebenvokale zu erhalten. Wir geſtehen ihm das Letztere zu, allein man erhält auch die Laute ä, ü und ö, wenn man die Lippen ganz in der Lage, wie bei a, u und o läßt, aber die Zunge wölbt. Das von ihm getadelte Verfahren iſt alſo kein irriges, ſondern nur ein anderes, als das ſeinige, und wir möchten dieſem nicht unbedingt den Vorzug geben. So iſt es auch bei l. Wir laſſen dieſes, wie Gr. dadurch lehren, daß die Zungenſpitze zwiſchen den beiden Zahnreihen etwas hervorragt und dabei mehr an die Oberzähne gedrückt wird. Es iſt aber kein Fehler, wenn man ſtatt deſſen die Zunge nur innerhalb des Mundes an die Oberzähne legt, der Laut erſcheint auch auf dieſe Art.

Von ebenfalls ganz irrigen Anſichten geht Hr. Graſer aus, wenn er §. 10. und 17. behauptet, die bis jetzt allerdings noch in den meiſten Inſtituten übliche Methode wirke ſelbſt auf den Charakter der Taubſtummen ſchädlich ein: ſie laſſe ihn ohne Heiterkeit und, ſagt er:

„wo keine Heiterkeit im Gemüthe herrſcht, da iſt auch keine menſchenfreundliche Stimmung. Darum ſpricht die Schrift ſo ſchön: Einen frohſinnigen Opferer liebt Gott, und darum walten auch alle bösartigen Begierden und Triebe im Dunkeln am liebſten, gleich den bösartigen Thieren; ſo wie auch die Giftpflanzen nur im dunkeln Schatten wuchern. Nach dieſem Vergleiche laſſen ſich die bösartigen Charaktere der Taubſtummen erklären, über die man faſt überall mit Grund, aber mit Unrecht, klagt; denn in ihrem traurigen Verhältniſſe zu den Menſchen kann auch ihre Humanität keine ſchönere Ausbildung erhalten und keine erfreulicheren Früchte tragen. Der Taubſtumme ſieht ſich in der menſchlichen Geſellſchaft ſtets verlaſſen. Er merkt, daß die Bewegungen des Mundes der Menſchen ein Mittel der Mittheilungen ſeyn müßen und überzeugt ſich davon durch die Wirkungen, welche ſich davon in den Geſichtern der Gegenüberſtehenden ergeben, allein er kann an dieſen Unterhaltungen keinen Antheil nehmen: geärgert und trübſinnig bleibt er darum für ſich ſtehen, oder zieht ſich auf ſeine Beſchäftigung zurück. Wie ſoll ſich alſo die Gemüthlichkeit in ihnen ausbilden!"

Jeder Beſuchende kann ſich von den Zöglingen der Taubſtummen-Inſtitute überzeugen, daß ſie in der Regel heiter, in jugendlicher Munterkeit leben und zwar nicht blos in denjenigen Anſtalten, welche die Tonſprache zur Grundlage der Bildung machen. Es war dieß früher in dem hieſigen Inſtitute nicht der Fall, aber Schreiber dieß, der es oft beſuchte, fand bei der frühern Methode doch die Kinder immer ſo froh, als jetzt, wo zu ihnen geſprochen wird und ſie ebenfalls ſprechen. Die Erfahrung widerlegt alſo die obige Behauptung des Hrn. Graſer. Dabei mußten wir uns wundern, daß er ſich nicht über das Vorurtheil erhob, als ob der Charakter der Taubſtummen vorzugsweiſe bösartig wäre; ſie ſind dieß an und für ſich durchaus nicht mehr, als andere Menſchen, aber Mangel an Erziehung von Kindheit an, Spott und andere Mißhandlung, namentlich auch ungerechte Beſtrafung, wirken auf gar viele dieſer Unglucklichen ſo ein,

daß ſie allerdings tückiſch und überhaupt bösartig werden. Dagegen ſchließen ſich die Taubſtummen in der Regel an diejenigen, welche ihnen Liebe zeigen, um ſo dankbarer und freundlicher an, je ſeltener ſie leider! ſo behandelt werden, wie es geſchehen ſollte. Wir haben unter den Zöglingen des hieſigen Inſtituts allerdings einer Menge von Unarten entgegen zu wirken, aber im Allgemeinen doch keinen andern, als ſolchen, die ſich auch bei vollſinnigen Kindern finden. Mit einem Wort, nicht die Taubheit und Sprachloſigkeit, ſondern die Behandlung, welche die Taubſtummen häufig auſſerhalb der Inſtitute erfahren müßen, wirken auf ihren Charakter nachtheilig ein, dazu gehört dann namentlich das, daß man ſich zu wenig mit ihnen abgibt und ſie mitten unter ihren Brüdern vereinzelt daſtehen. Dieß iſt oft eine nothwendige Folge der Verhältniſſe, in welchen die Ihrigen ſich befinden, und der Vortheil der Taubſtummen-Inſtitute leuchtet dann auch hier hervor. In dieſen kommen ſie unter Ihresgleichen, während ſie vorher vereinzelt daſtanden und das traurige Gefühl, das dieſe Vereinzelung hervorbringen mußte, verſchwindet von ſelbſt. Daher kommt es, daß ſich in den Taubſtummen-Inſtituten nur ſelten Heimweh zeigt. Der Zögling findet in denſelben, was er bisher vielleicht nur mit dunkelm Ahnen, aber doch mit Unbehagen entbehrte, die Geſellſchaft von Seinesgleichen. Verläßt er ſpäter die Anſtalt, ſo geſchieht es mit den Mitteln, ſich andern mitzutheilen; die Scheidewand, die ihn von ihnen trennte, iſt dann, wenn nicht ganz entfernt, doch weniger fühlbar.

Hr. Graſer fährt §. 12. mit ſeinen Anklagen gegen die Inſtitute fort und ſagt: „Es kommt noch ein Umſtand in Betrachtung, der in dieſer Beziehung gar nicht überſehen werden darf. Der Taubſtumme, er mag auſſer einem Inſtitute aufgewachſen ſeyn, oder ſeine Bildung in einem Inſtitute erhalten haben, iſt gar nicht gewohnt, auf das Geſicht der Menſchen zu ſehen, um darinnen Freude oder Trübſinn, Verwunderung oder Gleichgiltigkeit, Schrecken oder Ruhe, Liebe und Freundſchaft, oder Aerger und Abneigung zu leſen, weil er durchaus nur gewöhnt wird, auf die Hände und Finger zu ſehen, als

die einzigen, wenigſtens, die Hauptſprach-Inſtrumente, und ſo muß dann der wichtigſte Einfluß der Mienenſprache auf die Beförderung der Humanität auch aus dieſem Grunde verloren gehen."

Wir haben ſchon bemerkt, daß nicht alle Taubſtummen-Inſtitute das Fingeralphabet gebrauchen; dieſe trifft alſo Hr. Graſers Vorwurf auf keinen Fall, aber er trifft eben ſo wenig die andern; denn wenn ſie gleich das Fingeralphabet gebrauchen, ſo wenden ſie doch neben demſelben die Mimik an und durch dieſe wird der Taubſtumme gewöhnt, auf jede Miene des Geſichts und überhaupt auf jede Bewegung, durch welche ſich Affekte äuſſern, zu achten. Man gehe in eine Taubſtummen-Anſtalt und man wird finden, daß die Zöglinge mit der größten Treue den Ausdruck des Schmerzes, der Freude, des Zorns ꝛc. nachahmen. Dieß findet in jeder Anſtalt ohne Unterſchied ſtatt und ſomit wäre auch dieſer Vorwurf ganz ungegründet.

Faſſen wir nun das Bisherige zuſammen, ſo ergibt ſich folgendes Reſultat:

1) die Taubſtummen-Inſtitute haben bis jetzt ihre Zöglinge der Menſchheit gegeben, ja ſie nicht blos zu menſchlicher, ſondern auch zu chriſtlicher, oft ſelbſt zu wiſſenſchaftlicher Bildung geführt, ſo wie ſie in den Stand geſetzt, ſich Andern mitzutheilen. Dieß thaten ſelbſt diejenigen, welche auf die Tonſprache und das Abſehen des Geſprochenen zu wenig Werth legten.
2) Viele Inſtitute haben in der Hauptſache dieſelbe Methode, welche Hr. Graſer vorſchlägt, nämlich ſie lehren mit Hinweglaſſung des Fingeralphabets und der künſtlichen Mimik ihre Zöglinge ſprechen und die Worte anderer an den Lippen leſen, und gebrauchen dieß als Mittel der Kommunikation.
3) Taubſtummen-Inſtitute bleiben immer ein unentbehrliches Bedürfniß, und werden als ſolches in jedem civiliſirten Staate immer erkannt und beibehalten werden.
4) Die Erziehung in Inſtituten iſt für den Taubſtummen immer die wünſchenswertheſte, aber da die bis jetzt beſtehenden Inſtitute kaum den ſechsten Theil die-

ſer Unglücklichen aufnehmen können, ſo fragt es ſich: können die, welche nicht in Inſtitute kommen, nicht wenigſtens die nöthigſte Bildung an ihren Wohnorten erhalten? Wie iſt dieß möglich? Welche Methode iſt dabei zu befolgen, überhaupt welcher Weg einzuſchlagen? Hr. Graſer antwortet uns darauf:

1) das Kind muß ſprechen, und das von andern Geſprochene abſehen lernen.
2) Es muß ſchreiben und leſen lernen.
3) Es muß die Sprache im Leben anwenden lernen und
4) es muß ſich die Kenntniſſe für Bürger= und Chriſtenthum aneignen.

Wir ſtimmen ihm hierin bei und fanden auch darüber, wie das Geforderte geſchehen ſoll, vieles recht Gute, wenn gleich nur ſelten zugleich Neues in ſeiner Schrift.

Er handelt zuerſt von dem Sprechen ſehen, ſetzt mit dieſem den Schreibunterricht auf eine ſonderbare Art in Verbindung, und gibt dann Anleitung zu dem Unterricht in der Tonſprache. Wir würden dieſe Ordnung umgekehrt haben, und vor allem andern und beinahe allein von dem Unterricht in der Tonſprache gehandelt haben, denn bei dieſem ergibt ſich das Abſehen des Geſprochenen von ſelbſt auf die natürlichſte Art. Der Lehrer muß in dem Zöglinge die Mundſtellungen vorbilden, wenn er ſprechen lernen ſoll und dadurch lernt er zu gleicher Zeit das Abſehen. Neu, und ſo viel wir wiſſen, Hr. Graſer ganz eigenthümlich iſt die Idee, den Schülern — den vollſinnigen wie den taubſtummen, ein mißgeſtaltetes lateiniſches Alphabet als Nachbildung der Mundſtellungen bei Hervorbringung der Laute zu geben. Er handelt davon ſehr weitläufig und legt großen Werth darauf. Wir aber können darin durchaus keinen Nutzen finden, wie es denn auch ſchon von Hrn. Neumann eine leere Spielerei genannt wurde *). Hr. Graſer ſagt zwar: „aller Leſeunterricht, bei welchem die Buchſtaben für (willkührliche) Zeichen gelten, iſt das Grab des geiſtigen Unterrichts,

*) Die Taubſtummen=Anſtalt zu Paris.

denn dieſer muß ſtets von Grund zu Grund gehen." Wäre dieß richtig, ſo fände in den Schulen keines andern Pädagogen ein geiſtiger Unterricht ſtatt. Das heißt doch viel behauptet und bedarf wahrlich! keiner weitläufigen Widerlegung. Nur das wollen wir bemerken: Sind denn unſere tönende Worte der weit überwiegenden Mehrzahl nach nicht willkührliche Zeichen, ſollte es alſo ſo ſchädlich ſeyn, wenn für willkührliche Zeichen wieder ebenfalls willkührliche gegeben werden? Ueberdieß muß man in der That ſeine Phantaſie ſehr anſtrengen, wenn man in den Schriftzeichen, welche Hr. Graſer empfiehlt, die Mundſtellungen bei dem Hervorbringen der betreffenden Laute erkennen will. Geſetzt aber, ſie hätten, ſo wie er ſie gibt, wirklich viele Aehnlichkeit, ſo führt er ſie doch zum Theil dem Kinde in einer ganz andern Lage vor, als ſie gewöhnlich haben, er legt z. B. anfangs f, l, h wagerecht nieder und richtet ſie ſpäter auf. Iſt aber dieſes Aufrichten nicht willkührlich, wie es Hr. Graſer auch vorbereiten mag? Werden überhaupt die Buchſtaben durch die Aenderungen, welche er mit ſeinen mißgeſtalteten Zeichen vornehmen muß, nicht am Ende doch, was ſie, welches auch der Urſprung unſerer Schrift ſeyn mag, nun einmal ſind, nämlich: willkührliche Zeichen für artikulirte Laute?

Mehr Beachtung verdient der Gedanke, nicht nur die taubſtummen, ſondern auch die vollſinnigen Kinder das Abſehen der Worte an den Lippen zu lehren, indem ſie dadurch am ſicherſten correkt ſchreiben lernen. Bei den Taubſtummen kommen, wenn man ihnen diktirt, Schreibfehler ſehr ſelten vor, aus dem natürlichen Grunde, weil ſie nicht Gehörtes, ſondern Geſehenes ſchreiben, nicht wie das hörende Kind, durch das Gehör über den zu wählenden Buchſtaben irregeleitet werden können, ſondern nur die geſchehenen Mundſtellungen in Buchſtaben zu überſetzen haben. Wir möchten in Betreff vollſinniger Kinder auch hiezu nicht rathen, denn einmal läßt ſich die Sache nur ausführen, wenn der Lehrer keine große Anzahl von Schülern vor ſich hat. Solche, die in weiter Entfernung von ihm ſitzen, würden ſich über ſeine Mundſtellungen wohl noch mehr täuſchen, als über das, was er ihrem

Ohre vorſpricht. Man denke ſich eine Abtheilung von 80 — 100 Kindern, wie ſollen dieſe alle ſo geſetzt werden, daß ſie dem diktirenden Lehrer ſo genau auf den Mund ſehen, als es zum Ableſen ſeiner Worte an den Lippen nöthig iſt. Aber geſetzt, es ſey dieß in einer Schule möglich, ſo wäre doch dieſe neue Art, zu diktiren, mit großem Zeitverluſte verbunden, denn das hörende Kind würde gewiß das Abſehen des Geſprochenen nur langſam erlernen, weit langſamer, als der Taubſtumme, indem es etwas ſeiner bisherigen Gewohnheit ganz Entgegengeſetztes zu erlernen hätte. Wie ſoll endlich der Lehrer diktiren, laut oder ſo leiſe, daß ſeine Worte nicht gehört werden? Thut er dieß, ſo geht für die Kinder alles das verloren, wodurch das lebendige Wort durch das Gehör zum Geiſt und Herzen ſpricht. Diktirt der Lehrer den Kindern laut, ſo lernen ſie zugleich von ihm die Worte richtig ausſprechen und betonen und der Ausdruck, den er bei einzelnen Stellen ſeinen Worten gibt, trägt nicht ſelten dazu bei, daß die Kinder nicht nur Frage- und andere Zeichen richtig ſetzen lernen, ſondern zugleich den Inhalt leichter verſtehen. Sollte aber der Lehrer laut reden, während die Kinder an ſeinen Lippen ableſen, ſo würde ihre Aufmerkſamkeit zwiſchen den gehörten Lauten und den zu beobachtenden Mundſtellungen getheilt, woraus nothwendig Irrungen aller Art entſtehen müßten. Das von Hrn. Graſer angerathene Verfahren wäre zwar geeignet, den Taubſtummen an dem Diktirtſchreiben der andern Kinder Theil nehmen zu laſſen, aber es wäre für dieſe minder gut, als das bisher Uebliche; die große Mehrzahl der Schüler müßte unter der Rückſicht für den einzelnen Taubſtummen leiden. Es muß aber als Grundſatz aufgeſtellt werden, daß die Theilnahme des Taubſtummen an ſeiner Ortsſchule von der Art ſeyn müße, daß aus derſelben dem Unterricht der vollſinnigen Kinder durchaus kein Nachtheil entſtehe, weder durch Zeitverluſt, noch durch Ergreifen eines wohl für den Taubſtummen geeigneten, für ſie aber ſchädlichen Verfahrens. Die Theilnahme des Taubſtummen an dem gewöhnlichen Schulunterrichte kann eben deswegen nur ſehr beſchränkt

ſeyn. Er muß, wenn er in kein Inſtitut komme, hauptſächlich durch Privatunterricht gebildet werden. Hr. Graſer ſelbſt ſieht ſich S. 214, wo er davon ſpricht, daß der Taubſtumme die gewöhnliche Schule beſuchen ſoll, doch zu der Anmerkung genöthigt: „hieraus folgt nicht, daß beſonders bei dem erſten Unterrichtskurs der Lehrer mit dem Taubſtummen-Unterricht nicht beſondere Uebungen vornehmen ſoll.“ Dieſe beſondere Uebnngen werden immer das Hauptſächlichſte zu leiſten haben. Zwar erzählt Hr. Graſer S. 363 als Beiſpiel, daß der Taubſtumme befähigt werden könne, an dem Schulunterricht überhaupt Theil zu nehmen, folgendes. „In der Taubſtummen-Anſtalt dahier befindet ſich ein Judenknabe, welcher den Unterricht in der moſaiſchen Religion erhielt, aber bei dem Unterrichte der chriſtlichen Schüler in ihrer Religion zugegen war. Er ſollte eben mittlerweile in ſeinem Heft etwas lernen, oder etwas abſchreiben. Allein was man ſpäter bemerkte, er hatte auf dieſen Unterricht acht gegeben und ihn beſſer aufgefaßt, als mancher von den chriſtlichen Schülern; ja, er examinirte nicht ſelten in der ihnen aufgegebenen Lektion, ob er gleich ſeine Lektionen wohl lernte.“ Wir vermuthen wohl nicht ohne Grund: Hr. Graſer habe ſich in Betreff dieſes Knaben auf irgend eine Art getäuſcht. Wenn er, wie er ſagt, ſeine eigenen Lektionen wohl lernte, wie konnte er denn alsdann auf den Unterricht der andern Kinder ſo ſehr acht haben, als es geſchehen ſeyn ſoll? Selbſt ein hörendes Kind würde in dieſem Falle nur hie und da etwas aufgefaßt haben, und ein Taubſtummer ſoll, während er ſeine Aufgaben wohl ausarbeitete, ſo neben her noch den Religions-Unterricht, der andern Kindern gegeben wurde, richtig aufgefaßt haben? Um das Geſprochene an den Lippen abzuſehen, muß der Taubſtumme ſein Auge unverrückt auf das Geſicht des Sprechenden richten, wenn jener Schüler dieß that, wie konnte er zugleich ſeine Aufgaben ausarbeiten? Beides konnte unmöglich zu gleicher Zeit geſchehen, und wir vermuthen, daß das Abſehen nicht ſtatt fand, denn was uns Hr. Graſer auch ſonſt von den Erfolgen ſeiner Methode rühmt, ſo ſagt er doch nirgends, daß es ſeine

dem Rechnen, der Geographie, Naturgeſchichte, Naturlehre, Anthropologie und der Religion nur 179 Seiten (208—368). Es iſt dieß ein auffallendes Mißverhältniß, aus dem bereits hervorgeht, daß das, um was es ſich bei dem Taubſtummen-Unterrichte hauptſächlich handelt, nur höchſt oberflächlich behandelt ſeyn könne. Es iſt nicht zu läugnen, daß in Betreff des Sprechens und Abſehens des Geſprochenen manches Beachtungswerthe gegeben wird, doch hätte ſich der Hr. Verf. hier viel kürzer faſſen können, oder wenigſtens zugleich der Bildungslehre mehr Beachtung und Raum ſchenken ſollen. Bei dieſer iſt er zudem gerade bei dem Leichten oft ſehr weitläufig, während er über das Schwierige flüchtig hingeht. So ſpricht er auf 6 Seiten darüber, was geſchehen müße, um den Taubſtummen über die Benennung ſichtbarer Gegenſtände zu belehren. Er ſagt zwar S. 213, es geſchehe, weil ſeinem Werke die allerhöchſte Abſicht vorgezeichnet ſey, daß es den Lehrern und Eltern faßlich und brauchbar ſeye." Allein wir haben doch ſo viel Vertrauen zu der Faſſungskraft der Eltern und Lehrer, daß ſie es verſtanden hätten, wenn er ihnen kurz geſagt hätte: „Man lehrt das Kind zuerſt die Benennung der Theile des menſchlichen Körpers, die Zimmer- und Hausgeräthe ꝛc. Dabei bedient man ſich natürlich des Mittels, daß man ihm die Gegenſtände ſelbſt vorweist oder doch in Bildern zeigt." Dieſe wenigen Worte hätten gewiß genügt und dem Zwecke des Buchs wäre es gemäßer geweſen, wenn er weitläufig davon geſprochen hätte, wie man den Taubſtummen über den Gebrauch der verſchiedenen Caſus der Declination, über einzelne ſchwerere Präpoſitionen, über abſtracte Begriffe, den Gebrauch des Conjunctivs und Aehnliches belehren ſoll. Ueber dieſes und anderes Schwierigere ſagt er aber wenig oder nichts. Ja, ſelbſt da, wo er auf das Schwere einzugehen ſcheint, läßt er das Schwierigſte oft unerörtert; ſo bei dem Artikel und bei dem Zeitwort. Er, der ſelbſt den Schreib-Unterricht geiſtig ertheilt wiſſen will, ſagt in Betreff der Geſchlechtswörter S. 231: „die Geſchlechtswörter müßen lediglich durch den Gebrauch kennen gelernt werden und es

iſt nur darauf zu ſehen, daß eine geſchickte Veranlaſſung dazu genommen werde. Das beſte Mittel des erſten Unterrichts über die Geſchlechtswörter ſind Bilder, auf welchen Menſchen ihrem beiderſeitigen Geſchlecht nach dargeſtellt ſind, darauf folgt unter der Aufſchrift: Erzeugung des Begriffs von den Geſchlechtswörtern, folgendes Geſpräch, das der Lehrer unter Hinweiſen auf Bilder mit ſeinem Schüler halten ſoll. L. Was iſt das? Das iſt ein Mann. L. Und das? Das iſt eine Frau. L. Was hat der Mann? (Deutet auf den Hut.) Der Mann hat einen Hut. L. Was hat die Frau? Die Frau hat eine Haube. L. Was hat der Mann? Der Mann hat Stiefel. L. Was hat die Frau? Die Frau hat Schuhe (S. 232). Damit ſoll der Begriff des Geſchlechtsworts erzeugt ſeyn. Da in unſerer Sprache die verſchiedenen Artikel nicht ſelten ohne Rückſicht auf das Geſchlecht der bezeichneten Sache geſetzt werden, ſo muß dieſer Gebrauch allerdings zur reinen Gedächtnißſache gemacht werden, aber der Taubſtumme muß doch die Bedeutung, in welcher der Artikel vorkommt, kennen lernen. Dieſe iſt eine gedoppelte, bald wird er anſtatt des hinweiſenden Fürworts gebraucht, bald ſo, daß durch ihn eine Geſammtheit bezeichnet wird. (Z. B. die Kuh iſt ein Säugthier, alle Kühe ſind Säugthiere.) Was zur Erklärung dieſer Bedeutung des Artikels von dem Taubſtummen-Lehrer geſchehen müße, darüber ſagt Hr. Graſer nichts, wohl aber fährt er mit ähnlichen Fragen und Antworten, wie die angeführten, noch eine ganze Seite lang fort. In Betreff der verſchiedenen Zeiten des Verbums leſen wir §. 163. „Man hielt es bis jetzt für ſchwer, dem Taubſtummen den Begriff von Zeit beizubringen, und zwar mit der Kenntniß und Anwendung der Umſtandswörter der Zeit. Es iſt aber nichts leichter, als dieſes, wenn nur der rechte Kunſtvortheil angewendet wird.“ Wir wünſchten doch zu wiſſen, durch welchen Kunſtvortheil man dem Taubſtummen den Begriff der Zeit beibringen wollte, wenn er ihn nicht ſchon hätte. Der Taubſtumme hat den Begriff der Zeit ſo gut, als irgend ein anderer Menſch, oder meint Hr. Graſer, er

denke ſich das geſtern Geſchehene als heutiges, er wiſſe nicht zu unterſcheiden, ob er gegeſſen hat, oder erſt eſſen wird? Er weiß dieß recht wohl, was ihm fehlt, das iſt die Kenntniß unſerer Zeiteintheilung, ſo wie die von der Abwandlung des Verbums, je nachdem von einer Zeit die Rede iſt. Leicht iſt es, ihn die Eintheilung der Stunden und des Tags zu lehren, aber ſchon ſchwieriger iſt es, ihn mit der Bedeutung und dem Gebrauche der Wörter: heute, morgen, geſtern ꝛc. bekannt und vertraut zu machen, weil dieſe Wörter von einem Tag auf den andern übergetragen werden. Doch erreicht man dieß in manchen Anſtalten durch ein leichtes Mittel, nämlich durch eine Tafel mit zwei Leiſten, auf deren obern die Namen der Wochentage ſtehen und zwiſchen denen Täfelchen mit der Aufſchrift: morgen, heute, geſtern ꝛc. hin- und hergeſchoben werden. Dieſe Täfelchen werden täglich von dem Taubſtummen auf die geeignete Art geſtellt und er lernt dadurch, daß das heute, geſtern ꝛc. bald dieſem, bald jenem Tage zukomme. Von dieſem oder einem ähnlichen Kunſtvortheil ſagt uns aber Hr. Graſer nichts, ſondern übergeht die angeführten Worte und lehrt hauptſächlich blos, wie man den Taubſtummen mit der Uhr und den drei Hauptzeiten des Verbums bekannt machen ſoll. Aber auch dieſes wußten und übten die Taubſtummen-Lehrer ſchon längſt und halten es nicht für ſchwer; was ſie für ſchwer hielten und noch halten, das iſt: den Taubſtummen über den Unterſchied zwiſchen dem Perfektum, Imperfektum und Plusquamperfektum und über den verſchiedenen Gebrauch des Präſens hinlänglich aufzuklären, und ihm zugleich den richtigen Gebrauch des Verbums bei den verſchiedenen Zeiten zur feſten Gewohnheit zu machen. Auf dieſes Schwierige erſtreckt ſich aber der Rath des Hrn. Graſer nicht. Wir könnten noch manches Aehnliche hervorheben, es genüge aber an dem Bisherigen, um zu zeigen, wie leicht ſich Hr. Graſer die Löſung ſeiner Aufgabe gemacht habe. Uebrigens fanden wir auch hie und da Schönes und Brauchbares, namentlich in dem letzten Abſchnitt, z. B. in der Anthropologie und Religion. Ganz verfehlt iſt dagegen der Gang in

der Sprachlehre. Einmal ſoll mit dem Unterrichte in der Sprache viel zu ſpät begonnen werden. Zwei Jahre ſoll blos Sprechen, Abſehen des Geſprochenen und Schreiben gelehrt werden. Dieſe ganze Zeit über ſoll der Taubſtumme von der Sprache nichts lernen, als die wenigen Worte, welche bei dem Sprachunterrichte gelegentlich vorkommen. So deutet Hr. Graſer wenigſtens S. 209 an. In derſelben Zeit ſchreiten aber die Zöglinge in der hieſigen Anſtalt neben dem Sprachunterrichte bis zu den örtlichen Verhältnißwörtern einſchließlich fort, und lernen dabei das Hauptſächlichſte aus der Naturgeſchichte und dem Thun und Treiben der Menſchen kennen. Dabei befolgen wir aber einen andern Gang, als den von Hrn. Graſer für den Sprach-Unterricht empfohlenen. Dieſer ſchlägt vor, wie dieß allgemein geſchieht, mit der Benennung ſichtbarer Dinge zu beginnen. Auf das Hauptwort läßt er ſogleich das Verbum folgen und zwar nicht blos in der dritten Perſon des Präſens und ohne perſönliches Fürwort, ſondern ſogleich das ganze Präſens mit allen dazu gehörigen Fürwörtern (§. 148 — 154.). Hierauf kommen die Geſchlechtswörter (§. 154.), auf dieſe die Präpoſitionen (§. 156.), nach dieſen Zahlwörter (§. 106.), dann die verſchiedenen Zeiten des Verbums (§. 161 — 169.), hierauf die Umſtandswörter: „ohne und mit" (§. 171.), auf dieſe endlich Eigenſchaftswörter ꝛc. Ehe alſo das Kind Urtheile fällen ſoll, wie: der Ofen iſt ſchwarz, das Gras iſt grün, ſoll es die Bezeichnung der verſchiedenen Zeitmaaße, das wegen ſeiner manchfachen Abänderungen ſchwierige Verbum kennen lernen. Sonſt pflegt man an dem Leichten die Kraft für das Schwierigere zu üben und allen Unterricht an das anzuknüpfen, was das Kind ſchon weiß. Die Taubſtummen-Inſtitute werden wohl thun, wenn ſie nach dieſer Regel ferner verfahren, anſtatt den unnatürlichen Gang, welchen Hr. Graſer vorſchlägt, für den Sprach-Unterricht zu wählen.

Geſetzt aber die Anleitung, welche Hr. Graſer dem Lehrer gibt, wäre wirklich in allen ihren Theilen ſo genügend, wie ſie es in einzelnen, iſt, wäre es damit dem

Lehrer ſchon möglich gemacht, den Unterricht taubſtummer Kinder neben ſeinem ſonſtigen Beruf zu übernehmen? Wir müßen dieſe Frage verneinen. Es wäre ſelbſt in dem angenommenen Falle dem Lehrer nicht genug vorgearbeitet, ſondern er bedürfte, um den Taubſtummen eine Stunde zu unterrichten, wenigſtens noch zwei Stunden Vorbereitung. Er hätte ſich meiſtens die ganze Menge von Beiſpielen ſelbſt zu wählen, welches eine öfters ſehr mühſame Sache iſt; er hätte die Deklinationen zu ordnen, wobei er ſich an keine der bekannten Eintheilungen halten kann, weil dem Taubſtummen auf dieſer Stufe der Bildung noch keine allgemeine Regeln hierüber gegeben werden können; er hätte ſich ferner eine Sammlung der zu lehrenden Worte anzulegen und ſie in eine zweckmäßige Ordnung zu bringen, ſo daß er durch ein zuerſt gelehrtes Wort die Belehrung über die folgenden vorbereite. Dieſe Aufgabe kann gar nicht bei einer einzigen Bearbeitung des Sprach-Unterrichts gut gelöst werden, ſie erfordert, daß man den Sprachkurs mit den Taubſtummen einigemal durchgemacht habe. Endlich müßte der Lehrer darauf denken, den Taubſtummen während derjenigen Schulſtunden, an denen er nicht Theil nehmen kann und dieß ſind die meiſten, ſich ſelbſt beſchäftigen zu laſſen, dazu bedarf er Vorlegeblätter, die er erſt ausarbeiten ſoll. Woher nun einem ſonſt ſchon vielfach beſchäftigten Manne die Zeit zu all' dieſen Arbeiten für ſeinen taubſtummen Schüler? Er hat ſie nicht, und die Bildung des Taubſtummen unterbleibt entweder ganz oder bleibt doch höchſt mangelhaft. Sollen die Taubſtummen, welche nicht ſo glücklich ſind, in Anſtalten zu kommen, an ihren Wohnorten gebildet werden, ſo iſt für die Lehrer unſeres Erachtens folgendes nöthig:

1. Eine genaue, überall ins Einzelne gehende Anleitung, was und wie ſie es lehren ſollen. Dieſe Anleitung muß dem Lehrer die zu wählenden Beiſpiele insgeſammt und dabei die Wörter in einer zweckmäßigen Aufeinanderfolge geben, ſo daß der Lehrer nur den betreffenden Abſchnitt durchleſen darf, um auf den zu ertheilenden Privatunterricht vorbereitet zu ſeyn. Dieſem Unterrichte muß täglich wenigſtens 1 Stunde gewidmet werden.

2. Um das taubſtumme Kind in der Schule ohne Störung für die andern Schüler zu beſchäftigen, iſt eine große Sammlung von Vorlegeblättern nöthig, die ſich auf den genoſſenen Privatunterricht genau beziehen und zur Wiederholung und weitern Einübung des Gelehrten von dem Taubſtummen ausgearbeitet werden müßen. Dieſe Vorlegeblätter in Verbindung mit der Anleitung müßen von dem erſten Laut an, den der Taubſtumme ſprechen und abſehen ſoll, in einer zweckmäßigen Aufeinanderfolge alles enthalten, was aus der Naturgeſchichte, Naturlehre, Gewerbskunde, Geographie und religiöſen Sittenlehre gelehrt werden ſoll. Nur der eigentliche confeſſionelle Religions=Unterricht kann wegbleiben, weil dieſer in dem letzten Schuljahre dem Taubſtummen auf dieſelbe Art, wie andern Kindern, von dem Geiſtlichen ertheilt werden kann.

3. Zu ſehr vielen Belehrungen bedarf der Taubſtummen=Lehrer Bilder und überdieß werden die genannten Vorlegeblätter ihrem Zwecke beſſer entſprechen, wenn ſie ſich wenigſtens zum Theil auf Bilder beziehen, die den Taubſtummen ſammt dem gedruckten Blatte vorgelegt werden. Eine Sammlung von etwa 200 Bildern genügt, indem ſie ſich nur über das Hauptſächlichſte aus der Naturgeſchichte, Naturlehre, Gewerbskunde ꝛc. zu verbreiten hat. Endlich muß noch dafür geſorgt werden, daß die Bildung des taubſtummen Kindes von ſeiner früheſten Kindheit an durch eine zweckmäßige Behandlung im elterlichen Hauſe vorbereitet werde, denn der Zuſtand, in welchem man die meiſten Taubſtummen bis ins 6—8 Jahr aufwachſen läßt, macht ihre nachherige Bildung oft noch ſchwieriger, als ihr Gebrechen ſelbſt.

Mit dem hier Geſagten glauben wir der Pflicht, für den Stummen das Wort zu nehmen, Genüge gethan zu haben. Nur die Rückſicht auf das Wohl der armen Taubſtummen, das durch Hrn. Graſers Angriffe gegen die Taubſtummen=Inſtitute gefährdet wird, bewog uns zu dieſem größtentheils polemiſchen Aufſatze. Es that uns zwar leid, einem gefeierten Pädagogen entgegen treten zu müßen, aber wir überlaſſen es getroſt dem Urtheil der Sachverſtändigen, auf welcher Seite das Recht und die Wahrheit ſey.

V. A. Jäger.

Dritte Abtheilung.

Miſcellen.

A) Kleinkinderſchulen.

Wir haben unſere Leſer mit dieſen wichtigen Anſtalten, ihrer Entſtehung und Verbreitung bekannt gemacht. Das Aufblühen derſelben in England und Deutſchland wird täglich erfreulicher, und ſo auch in Genf. Die uns ſo eben aus dieſer Stadt zugekommene Berichte eilen wir, unſern Leſern mitzutheilen aus folgenden Druckſchriften:

Rapport sur l'école des petits enfants à St. Gervais. Genève, 1827. — Second rapport du comité de l'école des petits enfants. G. 1829. — Notice sur l'école des petits enfants établié à Genève; accompagnée de reflexions sur l'utilité de ce genre d'etablissements par J. P. *Monod*, Regent. G. 1829. 8. p. 69.

Von der Stiftung eben dieſer Anſtalt iſt ſchon bei der Anzeige von Wertheimers und Wilderſpins Buch geredet worden, hier hören wir davon aus unmittelbarer Quelle. Sie beſteht zu Genf in der Vorſtadt St. Gervais, wo ein Gebäude für dieſelbe eingerichtet iſt, zweckmäßig, zugleich mit Garten und Spielplatz. Ein Verein von edlen Männern brachte ſie zu Stande, und ſie wurde am 15. Nov. 1826. eröffnet. Es waren vorerſt nur 12 Kinder, aber bald wuchs die Anzahl, und bis zum 25. Sept. 1827. ſchon auf 167 Kinder, wobei es nicht an hinlänglicher Unterſtützung der Mildthätigkeit fehlte. Der Erfolg iſt ebenſo belohnend.

Die Kleinen erhalten angemeſſenen Unterricht, vorerſt alſo nur für die Erweckung des Verſtandes und Ge-

müths, werden zum Gehorſam gewöhnt und in der Frömmigkeit erzogen. Der elementariſche Unterricht kann bei dieſen Kleinen noch nichts von dem wechſelſeitigen zulaſſen; es wird mehreres von den beſſeren Lehrweiſen angewendet. Das phyſiſche Gedeihen der Kinder iſt eine Hauptſorge und es iſt erwünſcht. Von den 135 Kindern, 90 Knaben und 45 Mädchen, welche im Jahr 1828 eingeſchrieben worden, iſt nur eins geſtorben, und ſtatt der bleichen und ſchwächlichen, wie viele bei ihrem Eintritt waren, ſieht man jeʒt nur ſolche, die mit friſcher Farbe auf ihren Wangen fröhlich aufblühen. Sie haben viel Bewegung in freier Luft und ſchon einige Körperübungen, welche der Hr. Berichterſtatter, Pfarrer Ramu, notre gymnastique liliputienne nennt.

Der zweite Bericht ſagt dieſes alles noch beſtimmter und ſo belehrend, daß wir dieſe Blätter in den Händen unſerer Elementarlehrer wünſchten. Er bezieht ſich auf die Nachrichten von dieſer Anſtalt, welche früher Hr. Pfr. Diodati gegeben und auf die, wozu Hr. Monod aufgefordert worden. Das iſt nun die oben bemerkte Notice etc., wir wenden uns alſo zu derſelben.

Der Grundſaʒ, welcher dieſe Anſtalt leitet, wird mit den Worten des ehrw. P. Girard, jenes rühmlich bekannten Kinderfreundes, angegeben: „Wir ſuchen nichts anders, als die Kinder, die man uns anvertraut, dem Erlöſer zuzuführen. Wir empfangen ſie aus der Hand ihrer Mütter, daß wir ſie in die Arme deſſen führen, der, um ſie zu ſegnen, ruft: Laſſet die Kleinen zu mir kommen!" Hr. Monod fügt hinzu: „Das iſt es, das wir ſtets thun werden, ſo lange nur unſer wichtiger Auftrag dauert."

Das kleine Kind ſchon bedarf der erziehenden Sorgfalt, welche beſonders bei den armen und vernachläßigten fehlt. Für die Kleinen dieſer Volksklaſſe iſt auch ein Sicherungsort nöthig, und ſo hat er ſich dort zugleich als ein Asyle moral eröffnet, wozu der Prinz von Dänemark aufgefordert, als er einſt beim Ausreiten die Gefahr bemerkte, in welche ein kleines Kind kam. Reinlichkeit, körperliche und geiſtige Thätigkeit und alles, was

zur guten Entwicklung des Menſchen gehört, iſt vorerſt durch Gewöhnung zu bewirken. Dabei ſoll die Liebe des Kindes zu ſeinem himmliſchen Vater frühzeitig erweckt werden. Hiermit ſtellt ſich der dreifache Zweck dar: das phyſiſche, das moraliſche und religiöſe, das intellektuelle Wohlſeyn. Für das phyſiſche iſt ſchon durch ein geräumiges, wohleingerichtetes Lokal, wie oben bemerkt, geſorgt; zugleich wird es auch bei dem Lernen berückſichtigt, z. B. gerade Stellung, Takt bei dem Zählen und Gehen ꝛc., hierzu die gymnaſtiſchen Uebungen im Laufen und Springen, die Abwechslung im Sitzen und Sich bewegen. Eine mütterliche Aufſeherin iſt die Hauptperſon, denn Frauen eignet ſo recht die Sorgfalt für die Kinder; ſie ſteht aber unter dem Lehrer, der mit ihr der Aufſicht der Committée untergeordnet iſt. Ein Portier beachtet das Aeuſſere. Die Kinder werden von dem Alter von drei Jahren an, auch wohl darunter, aufgenommen, aber nicht länger als bis zum vollendeten ſechsten Jahre behalten, ohne Unterſchied des Geſchlechts. Für jedes wird nicht mehr monatlich bezahlt, als 21 Sous und die Geiſtlichen ſorgen, daß für die Armen durch Beiträge dieſes Geld entrichtet werde. Nur vermiſſen wir die Veranſtaltung, wie ſie anderswo getroffen iſt, daß man Kinder, welche unreinlich kommen, ſtatt ſie zurückzuſchicken, in einem eignen Zimmer reinigen laſſe, das Lokal iſt übrigens zweckmäßig eingerichtet. Die Methode der Verſtandesentwicklung iſt dem Kindesalter angemeſſen, wie man ſie aus Wilderſpin und anderwärts her kennt. Das Geſetz, vom Anſchaulichen zum Geiſtigen zu führen, erlaubt mehrerlei Wege und verlangt nur immer einen Lehrer, der im Einzelnen das Rechte zu treffen weiß. Eben das muß auch bei dem Gebrauch der Naturalienſammlung ſtatt finden. Bei dem erſten Rechnenunterricht wird der Taktſchlag und das Gehen benutzt. Das Erſte der Sprachlehre wird durch Reflexion auf das Sprechen, das Leſenlernen nur als Nebenbeſchäftigung gelehrt. Das Gedächtniß wird durch Wiederholung, manchmal im rhythmiſchen Chorſprechen, geübt, Lieder werden im Singen auswendig gelernt. Das Schreiben fangen ſie an durch Zeichnen der

Buchſtaben in den Sand. Manche Spiele dienen zugleich zur Denkübung.

Bei der moraliſchen Erziehung wird das urſprüngliche Böſe, aber auch die Wirkung der Gnade vorausgeſetzt. Wenn wir alſo gleich nicht den Grund des Menſchen ändern können, ſo müßen wir die Erziehung doch als eines der Mittel betrachten, deren ſich Gott hierzu bedient und den guten Saamen auf Hoffnung ausſtreuen. Vor allem ſorge man, daß die Kleinen mit gutem Beiſpiel umgeben werden, da im Gegentheil Böſes eine ganze Schule vergiften kann, wie der Verf. von einer der Kleinkinderſchulen in England will erfahren haben und in welchem Falle dieſe Anſtalten nur ein Unheil wären. Gute Gewöhnung iſt vorerſt die Hauptſache. Es wird alſo nach den bereits bekannten und bewährten Mitteln darauf geſehen, daß dem Kinde Reinlichkeit, Ordnung, Aufmerkſamkeit, Gehorſam, Wahrhaftigkeit, Rechtsliebe, anſtändiges Betragen ſchon von Anfang zur andern Natur werde. Auch wird nichts verſäumt, was innerlich, durch Gefühl und Urtheil, die Geſinnung bildet. Mittel hierzu ſind Erzählungen u. dgl., wie auch Beobachtung der Kinder bei ihrem freien Zuſammenſeyn, wornach ſie denn pädagogiſch behandelt werden, z. B. Klagen, die ſie vorbringen, werden meiſt nur mit einem mildernden Wort und das mit dem beſten Erfolge geſchlichtet, zu einem eigentlichen Streit unter ihnen kommt es gar nicht, ob man ſie gleich in ihren Spielen ſo viel nur thunlich unter einander gewähren läßt, und es wiederholt ſich da die Erfahrung, daß ſie dabei meiſt einig ſind. Nur iſt das bei den Neulingen noch nicht ſo. Die älteren necken die jüngeren, und dieſe gerathen auch ſchon gegen ihres Gleichen in Furcht, wenn ſie ſich zum erſtenmale in ihrer Geſellſchaft ſehen; halten ſich auch lieber zu ihren Beſchützern als zu den Kindern. Es ſind alſo manche Vorſichtsmaßregeln bei den neu eintretenden Kindern nöthig, und als ein treffliches pädagogiſches Mittel hat man folgendes gefunden. So wie ein Kind neu hinzukommt, fragt der Lehrer die andern, wer ſich zu deſſen Freund gleichſam als älterer Bruder oder Schweſter erklären wolle, da

bieten ſich denn viele an, und er wählt dasjenige Kind aus, dem er es am meiſten zutraut, welches ſich dadurch geehrt findet und ſein Beſchützeramt mit Eifer beſorgt. Natürlich bleibt es nicht in der erſten Wärme, aber ein erinnerndes Wort reicht ſchon hin, um ihm ſeinen Schützling wieder an das Herz zu legen. Dieſes ſchöne Erziehungsmittel erſcheint uns als ein wahrer Fortſchritt, der in den Schulen den beſten Erfolg verſpricht. Wer denkt hier nicht an jenes Verhältniß zwiſchen Jünglingen und Knaben in der öffentlichen Erziehung der Spartaner? Hier kommt es in einer durch den Geiſt des Chriſtenthums veredelten, und auch für die Kleinen liebevoll wirkenden Weiſe vor. Es iſt ein Verhältniß, das ſich manchmal wiederholt hat und ſo denn allerdings auch ausgeartet iſt, wie wir es in jener Zeit vor der Reformation zwiſchen den ſogenannten Bacchanten und ihren Schützen gänzlich verwildert ſehen, und wie es ſelbſt in einer alten Univerſitäts-Unſitte ſeine Spuren zeigt, das ſich aber auf ſeine naturgemäße Grundlage zurückführen, und zu einem wichtigen Erziehungsmittel erheben läßt. Wenn in jener Anſtalt etwa zwei Geſchwiſter zu gleicher Zeit eintreten, ſo wird ſie auf eben dieſe Idee angewendet und das mit feinſinniger Rückſicht, wie Refer. es findet. Eben dieſer Seelenblick und Takt iſt auch aus der Art zu erkennen, wie man dem Eigenſinn und ſelbſt der Widerſpenſtigkeit der Neulinge begegnet. Es begreift ſich wohl, wie auf ſolche Art die Kleinkinderſchulen es zu keiner Unart kommen laſſen, in der Jugend nur die edeln Keime hervorziehen, und jenen herrlichen Anblick gewähren, den man in England rühmt, wo man unter einer großen Menge von Kindern kein ſchreiendes hört und nur lauter fröhliche ſieht. Die guten Folgen hiervon ſind kaum abzuſehen. Für die Volkserziehung iſt die Sache von unendlicher Wichtigkeit. Angehenden Erziehern möchten wir rathen, an ſolchen Anſtalten eine Zeitlang zu verweilen, wäre es auch nur, um das Kind zu ſtudiren. Denn wie ſelten wird es von dem, der an ihm erzieht, auch nur verſtanden! Gleichwohl ſind die früheſten Lebensjahre die wichtigſten für die Erziehung und wer die Kinderna-

tur nicht kennt, iſt nicht würdig, Kinder zu erziehen, weil er, ohne es zu wiſſen und zu wollen, die Kleinen häufig genug ärgert. Selbſt Müttern iſt es zu rathen, daß ſie Kleinkinderſchulen beſuchen. Darum mißlingt ſo oft auch die häusliche Erziehung, weil das Kind gerade in der früheſten Zeit bei aller Sorgfalt, die man ihm beweiſet, nicht die rechte erfährt.

Daß in jener Anſtalt das kindliche Gemüth zum Vater im Himmel gerichtet wird und auf die rechte Weiſe zu ihm beten, vor ihm wandeln lernt, werden unſere Leſer ihr zutrauen, aber wir wünſchen, daß ſie in dem Bericht ſelbſt leſen die gute Weiſe, wie dabei verfahren wird, ob ſie uns gleich in Deutſchland nicht mehr unbekannt iſt. Man fühlt dort den Mangel an guten Kinderliedern; daran fehlt es auch uns noch. Einige Züge von Kindern, die hier angeführt ſind, beſtätigen die gute Erwartung, die gerade dieſe Kleinkinderſchule erwecken muß. Wir kennen ſie freilich nur aus dieſer gedruckten Nachricht, aber die Sache ſelbſt ſpricht doch hindurch. Deshalb muß Ref. *) das Schlußwort des Verf. zugleich aus ſeiner und unſerer Leſer-Seele hierher ſetzen: „Das Herz findet ſeine Luſt darin, mit den Kindern zu ſeyn, beſonders wenn man ſie zu ihrer Frömmigkeit unterhält. Da fühlt man ſich wieder erwärmt, und von einer aufrichtigen Liebe für dieſe armen kleinen Seelen beſeelt. Gewiß hat es einen beſondern Segen für diejenigen ſelbſt, welche ſich mit der Kindheit beſchäftigen."

Dieſe ſegensreichen Anſtalten vermehren ſich auch in unſerm Deutſchland. Zu Oberrad, im Gebiete der freien Stadt Frankfurt, unterhält eine edle Frau aus dieſer Stadt eine Kleinkinderſchule, welche ſchön aufblüht.

Schwarz.

*) Refer. muß hierbei auf die dahin gehörigen Nachrichten in ſeiner Geſchichte der Erziehung verweiſen, N. A. erſte Abtheil. S. 291 f. 488 f. und zweite Abtheil. S. 193 ff.

B) Volksſchulen in England.

Es iſt bekannt, daß das, was wir in Deutſchland, Gott ſey Dank! als eigentliche Volksſchule kennen, in England faſt nur in Privatanſtalten beſteht. Indeſſen geſchieht doch viel Gutes durch ſolche Unternehmungen, wie die Kleinkinderſchulen ganz neuerlich beweiſen und wie die Nachbildung beweiſet, womit die Lancaſterſchulen in vielen Ländern eingeführt worden. Gleichzeitig mit dieſen entſtanden die ſogenannten Bells-Schulen und kommen auch mit jenen manchmal als combinirt vor. Beide haben den wechſelſeitigen Unterricht und vieles in der Einrichtung gemein, nur unterſcheiden ſie ſich in kirchlicher Hinſicht, Lancaſter gehört zu den Diſſenters, d. h. nicht zu der engliſchen Kirche, welcher D. Bell dagegen zugehört. Beide haben indeſſen, von dem chriſtlichen Princip in dem evangeliſchen Glauben geleitet, Frömmigkeit der Kinder und Unterricht im Chriſtenthum zu einem Hauptgegenſtand ihrer Volksſchulen gemacht. Die Bells-Schulen lehren alſo beſonders den Katechismus der engliſchen Kirche. Wir haben den Lehrgang derſelben in kleinen Büchlein und Blättern vor uns liegen und können ihn alſo auch unſern Leſern aus der Quelle vorlegen.

Da D. Bell ſeine Schulen zuerſt in Oſtindien angelegt und von Madras mitgebracht, ſo ſpricht man in England von einem Madras-Syſtem der Erziehung. Unter dieſer Aufſchrift iſt die kleine Schrift mit dem Titel: Bell's Manual etc. B. Handbuch der öffentlichen und Privat-Erziehung. Achte Aufl. mit einer hiſtor. Einleitung und einem Anhang. Von Andrew Bell, D. der Theologie ꝛc. Präbendarius von Weſtminſter ꝛc. London, gedruckt für C. und J. Rivington, auf dem St. Paulskirchhofe ꝛc. 1827. Prs. 1 Schilling (60 S.). Der ausführliche Titel belehrt ſchon über die Geſchichte dieſer Erziehung in dem Zuſatz: „gegründet durch eine Entdeckung, nach welcher eine Schule oder Familie ſich ſelbſt unterrichten kann, unter der Aufſicht des Lehrers

oder eines der Eltern, eingerichtet, in Schrift verfaßt und bekannt gemacht zu Madras in den Jahren 1789 — 96., herausgegeben zu London 1797 und hierauf verbreitet über die ganze Welt." Einige Mottos aus der Bibel, aus Quintilian und aus Cicero können auch ſogleich über den Geiſt dieſer Schulen belehren: Vorſteher und Untergeordnete, Aemulation, Preiße für die Sieger. Doch es kann unſer Zweck hier nicht ſeyn, in das Innere einzugehen, da wir nur eine Ueberſicht des Unterrichts in denſelben geben wollten. Dieſe findet ſich von dem Madras Asylum (Anſtalt der Wohlthätigkeit für Armen- und Waiſenkinder) vom J. 1796. Der Erfinder war ſo erfreut über das Werk, daß er zu ſagen pflegte: „Lebten wir noch in tauſend Jahren, ſo würden wir dieſes Syſtem der Erziehung über die Welt verbreitet ſehen." Dieſes Handbüchlein gibt nun Anweiſung, wie das Princip des wechſelſeitigen Unterrichts anzuwenden und überhaupt die ganze Schule einzurichten ſey. Es wird da täglich auswendig hergeſagt: das Gebet des Herrn, die Gebete vor und nach dem Eſſen, bei dem Morgen- und Abendgottesdienſt, bei dem Eingang in die Kirche und bei dem Ausgang, der Glaube, die zehen Gebote; es wird das Schreiben und Leſen gelehrt, letzteres nach alter Buchſtabirweiſe; es wird Religionsunterricht vermittelſt einiger Büchlein ertheilt; es werden dann auch die Elemente im Rechnen eingeübt.

Zur Anleitung für die Lehrer in den Nationalſchulen, wie eben dieſe Schulen bezeichnet werden, hat ein Geiſtlicher, F. Iremonger, „das Syſtem des Unterrichts von D. Bell, in Fragen und Antworten zuſammengeſtellt." N. A. London gedr. für C. und J. Rivington, Verleger der Geſellſchaft. 1827. kl. 8. (44 S.); mit der Aufſchrift: „Die Geſellſchaft für Förderung der chriſtlichen Erkenntniß." Schon das gibt uns eine Idee von den äuſſeren Verhältniſſen der Bells-Schulen. Eine Tabelle zeigt uns die Stundenvertheilung u. dgl. Bemerkenswerth iſt uns die in einer Mädchenſchule aufgehängte Tafel, worauf ſteht: „Verbrechen, die beſtraft werden: 1) Lügen; 2) Be-

trügen; 3) Mißbrauch des göttlichen Namens; 4) böſe Worte; 5) Stehlen; 6) Wegnahme von irgend etwas, das dem andern gehört; 7) Sprechen oder Spielen in der Kirche oder unter dem Gebete; 8) Wegbleiben aus der Kirche.“ (Dieſe letzteren Vergehungen werden alſo frühzeitig der Jugend als ſtrafbar gleich dem Lügen und Stehlen an das Gewiſſen gelegt: wir in Deutſchland ſchlagen ſie bei weitem ſo hoch nicht an; es zeigt ſich hierin eine Nationalverſchiedenheit.) „Fehler, die beſtraft werden: 1) Sprechen oder Spielen in der Schule; 2) Nichtachten der Lehrer; 3) in die Schule kommen mit ſchmutzigen Händen und Geſicht; 4) in die Schule kommen mit ungekämmten Haaren; 5) Ausbleiben aus der Schule ohne Erlaubniß; 6) ſich um ſeine Fehler nichts bekümmern. Verdienſte, die belohnt werden: 1) Aufmerkſamkeit auf die Lektionen; 2) Aufmerkſamkeit auf die Arbeit; 3) höflich ſeyn und die Lehrer achten; 4) in die Schule kommen reinlich an Händen, Geſicht und Haar; 5) ruhig in der Schule; 6) ruhig in der Kirche; 7) anhaltend und eifrig an der Arbeit; 8) keine Marke in der ſchwarzen Liſte während eines Monats.

Auch hat der Rev. Iremonger, „Fragen über die verſchiedenen Elementarbücher, welche in den Nationalſchulen gebraucht werden.“ Fünfte Aufl. London, 1826. (135 S.) herausgegeben. Dieſe Lehrmittel nun ſind: I. ABC= und Buchſtabirblätter nach alter Weiſe, nur mit dem Fortſchreiten von einfachen zu den zuſammengeſetzteren Sylben und zu mehrſylbigen Wörtern, auf 11 Blättchen, denen ein Täfelchen der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Diviſion angehängt iſt; II. zum Schreibenlernen 8 Blättchen, erſt die großen, dann die kleinen Buchſtaben, ſofort Sylben, Worte, Sätze; III. das ſogenannte National=Schulbuch, beſtehend in Erzählungen u. dgl.: zum Leſen, Abfragen, Wiedererzählen, ein kleines Büchelchen; dann IV., eine Reihe von 5 eben ſolchen Büchelchen zu gleichem Gebrauch: 1) Parabeln unſers heil. (blessed) geſegneten Erlöſers aus dem neuen Teſtament ausgezogen (neue Aufl. 1828.), 2) Reden unſ. heil. Erl. (neue Aufl. 1828.), 3) die Rede

unſers h. Erlöſers auf dem Berge, aus dem Ev. Matth. (1828.); 4) die Wunder unſers h. Erlöſers aus dem neuen Teſtament (1828.); 5) Oſterwalds Abriß der bibl. Geſchichte (neue Aufl. 1828.). Hierzu kommt noch als Schulbüchlein der kirchliche Katechismus, in Frage und Antwort zerlegt (neue Aufl. 1828.); ſodann das Teſtament, das gottesdienſtliche Buch (Prayer-book) und die Bibel. So weit wollten wir den Lehrgang dieſer Schulen unſern Leſern vorlegen und das wird genügen, daß ſie die Vergleichung derſelben mit den deutſchen Volksſchulen ſelbſt ziehen, um die Vorzüge der unſrigen dankbar gegen die Vorſehung anzuerkennen.

Schwarz

C) Aus Rußland.

Unterm 6. Nov. 1828. hat der Kaiſer von Rußland die Statuten für die Apanage-Centralſchulen, desgleichen die für die Dorfſchulen auf den Apanagegütern beſtätigt. Die erſtern deren eine in Krasnoje-Selo unweit St. Petersburg für 20, eine zweite aber bei den zunächſt an Moskwa belegenen Apanagements für 30 Knaben errichtet werden ſoll, haben zum Zwecke, Lehrer für die erwähnte Dorfſchulen zu bilden und zwar aus den Kindern der Bauern aus den Apanagegütern.

Die Unterrichtsgegenſtände ſind: Ruſſiſch Leſen, Schreiben, Katechismus, nebſt bibliſcher Geſchichte und Rechnen. Mit Ausnahme des Unterrichts in der Religion geſchieht die Unterweiſung in den übrigen Fächern in der unterſten Klaſſe nach der Methode des gegenſeitigen Unterrichts, übereinſtimmend mit der aus dem Miniſterium der Volksbildung erlaſſenen Anleitung.

Auch in dieſen Schulen wird über die religiöſe und ſittliche Bildung aufs Strengſte gewacht und für die gehörige Pflege des Leibes und der Geſundheit die größte Sorge getragen.

Freimüthige Jahrbücher

der allgemeinen

deutſchen Volksſchulen,

herausgegeben

von

Dr. F. H. C. Schwarz,

Profeſſor der Theologie und Großherzoglich Badiſchem Geheimen Kirchenrath zu Heidelberg;

Dr. Fr. L. Wagner,

Großherzoglich Heſſiſchem Kirchen- und Schulrath zu Darmſtadt;

A. H. d'Autel,

Königl. Württemb. Oberconſiſtorialrath, Oberhofprediger, Prälat, Vorſtand der Commiſſion für die Erziehungshäuſer, und Ritter des Ordens der Württemb. Krone zu Stuttgart;

Dr. C. A. Schellenberg,

Herzogl. Naſſauiſchem Geheimen Kirchen- und Oberſchulrath zu Wiesbaden.

Jahrgang 1830.

Zehenter Band. Zweites Heft.

Stuttgart,

im Verlage der J. B. Metzler'ſchen Buchhandlung.

1830.

Inhalt

des zweiten Heftes von 1830.

Seite.

Zweite Abtheilung. Abhandlungen.

1. Wie kann die Schule für das Leben bilden, ſowohl durch ihre Lehrgegenſtände als auch durch ihre Lehrform und ihre Disciplin? Vom Unterlehrer Tröſter am Eßlinger Schullehrerſeminar . . . . 85—101
2. Achtjähriger Lehr- und Zeit-Plan für eine ländliche Einlehrerſchule von Joh. Beil. (Im Auszug.) . . . . 102—128
3. Was ſollte für die Blinden allgemein geſchehen? Von Jäger . . . . 129—139

Dritte Abtheilung. Literatur und Miscellen.

a) Literatur.

1. Die deutſche Bürgerſchule. Von Dr. W. Harniſch. Halle 1830 . . . . 140—149

		Seite.
2.	Grundlinien zu einem allgemeinen Schulplane. Von Joh. Hirt. München 1830.	149—155
3.	Das Leben der ſorbiſchen Lehrer, Chriſtian und David Wowanus: oder der Sieg des Glaubens. Eine Geſchichte unſerer Zeit von Doctor T. Kopf. Berlin 1830.	156—162
4.	Archiv für Waiſen- und Armen-Erziehung, von J. E. Kröger. 5. Bdchen. Hamb. 1828.	162—166
5.	Ueber die frühzeitige Bildung der Kinder in den Klein-Kinderſchulen. Von M. A. Dieſing. Wien 1830.	166—167
6.	Kleine Naturlehre und Naturgeſchichte für Elementarſchulen. Geſammelt und für die Hand der Kinder bearbeitet von M. Deſaga, Lehrer in Heidelberg. Heidelb. 1829. . . .	167—168

Zweite Abtheilung.

Abhandlungen.

1.

Wie kann die Schule für das Leben bilden, ſowohl durch ihre Lehrgegenſtände als auch durch ihre Lehrform und ihre Disciplin?

Beantwortung einer Preisaufgabe

vom

Unterlehrer Tröſter am Königl. W. Schullehrerſeminar in Eßlingen.

Motto.

Dann ſind die Schulen wohlgerathen,
Wenn ſie uns Bürger für die Staaten
Und für den Himmel — Chriſten ziehn!

Einleitung.

Betrachtet man mit einiger Aufmerkſamkeit die Volksſchulen unſeres Vaterlandes in Beziehung auf ihren Unterricht und ihre Disciplin, ſo findet man, daß dieſelben ſich etwa in folgende vier Claſſen theilen:

I. In manchen Schulen — ihre Zahl wird jedoch immer geringer — wird nur im Leſen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Der Religionsunterricht beſteht (den Confirmationsunterricht ausgenommen) im Herſagen des Catechismus und einer Menge Sprüche und Lieder, deren

Inhalt die Kinder ſelten verſtehen, ſowie in — meiſtens gedankenloſem — Bibelleſen. — Die Methode iſt zwar für den Lehrer äußerſt bequem, für die Schüler aber geiſttödtend. Die Disciplin iſt blos für den Unterricht berechnet, und beſteht darin, daß der Lehrer oft unſchuldige Aeußerungen des kindlichen Frohſinns mit dem Stocke in der Hand niederdrückt, wenn die Todesſtille der Schule durch ſie unterbrochen wird. — Aengſtlich kommt daher das Kind in die Schule; ohne ein Wort zu ſprechen, ſetzt es ſich an ſeinen Platz, den Blick auf das Buch geheftet, übrigens ohne viel zu lernen und von Langeweile gequält. Aengſtlich nahet es ſich dem Tiſche des Lehrers, um ſeine Aufgabe herzuſagen und froh geht es weg, wenn es ohne Schläge davon gekommen iſt. Mit Sehnſucht erwartet es die eilfte und dritte Stunde am Tage und ſeine Freude beim Nachhauſegehen aus der Schule wird nur durch den Gedanken getrübt: ich muß Nachmittag oder morgen wieder kommen! —

Wie nachtheilig ein ſolcher Unterricht und eine ſolche despotiſche Disciplin auf den kindlichen Geiſt einwirke, iſt allgemein anerkannt und bedarf keines Beweiſes. Das Kind wird zu einem maſchinenartigen Weſen erzogen und eben dadurch um ſeine Menſchenrechte gebracht!

II. Eine andere Claſſe der Volksſchulen unſeres Vaterlandes — es mag die geringſte ſeyn — hat den Grundſatz, die Kräfte des menſchlichen Geiſtes bis zur höchſtmöglichen Vollkommenheit zu ſteigern und erwartet von dieſer Steigerung alles Heil. Die Methode ſucht durch lückenloſes Aufſteigen vom Leichtern zum Schwerern der ſtets wachſenden Kraft des Kindes die zweckmäßigſte Nahrung zu geben, und darum werden nur ſolche Lehrgegenſtände mit Intereſſe in dieſen Schulen behandelt, die ſchon ihrer Natur nach am beſten zu einem lückenloſen Gange ſich eignen. Dahin gehören: der Sprach-, Zahl- und Formen-Unterricht. Die Disciplin iſt milder, als in den Schulen erſter Claſſe, wird jedoch nicht als vorzügliches Erziehungsmittel, ſondern wieder mehr zur Erhaltung der Ordnung angewendet. — So groß auch die Vorzüge dieſer Schulen in Vergleichung mit

denen erſter Claſſe ſind, ſo erreichen ſie doch den Zweck der Bildung fürs Leben nicht. Es gehen zwar Kinder aus ihnen hervor, die bei ihrem Entlaſſungsexamen durch ihre (formalen) Kenntniſſe nicht ſelten Bewunderung erregen, treten ſie aber ins Leben ein, ſo fehlt es ihnen überall, ſie wiſſen das Gelernte nicht anzuwenden, ſie finden die Welt nicht, wie ſie ſich dieſelbe dachten, kurz — ſie ſind nicht für die Welt und die Welt iſt nicht für ſie.

III. Eine dritte Claſſe von Schulen ſcheint mir für Menſchenbildung eben ſo wenig zu thun, als die bei Nro. I. geſchilderte. Man trifft in dieſen Schulen Alles aufs Glänzendſte an. Die Kinder lernen Naturgeſchichte, Geographie, Naturlehre, deutſche Sprache, Arithmetik und was ſonſt noch hoch und gelehrt klingen mag. Sie geben auch wirklich in einzelnen Fächern Beweiſe von nicht unbedeutender Geſchicklichkeit, wenn ihr Lehrer examinirt; achtet man aber genauer auf das Weſen ſolcher Schulen, ſo ſieht man bald: die Lehrer wußten dieſelben zu übertünchen und ihnen eine angenehme, reizende Außenſeite zu geben, um vor dem Schulvorſteher und Andern zu glänzen. Die Schüler ſind mehr abgerichtet als unterrichtet. Ihr Wiſſen iſt das Eigenthum des Gedächtniſſes, nicht aber des Verſtandes geworden und geht gewöhnlich bald wieder verloren. Arm am Geiſte und leer an Lebenskenntniſſen treten ſie aus der Schule, bilden ſich jedoch nicht ſelten ungemein viel auf ihre Weisheit ein und ſind eben darum die unerträglichſten Glieder der menſchlichen Geſellſchaft. Oberflächlichkeit, Eitelkeit und allzu große Liebe zum Aeußerlichen macht ſolche Schüler im ſpäteren Leben kenntlich.

IV. Endlich gibt es Schulen — und ihre Zahl nimmt mit jedem Jahre zu — deren Lehrer ſich beſtreben, nach dem Willen unſerer höchſten Schulbehörde zu handeln und die eben darum ihre Schulen von den Mängeln der drei erſten Claſſen dadurch zu reinigen ſuchen, daß ſie Lehrgegenſtände, Lehrform und Disciplin benützen, um ihre ihnen anvertrauten Kinder fürs Leben zu bilden. Stets halten ſie ſich daher die Frage vor:

„Wie kann die Schule für das Leben bilden, ſowohl

„durch ihre Lehrgegenſtände als auch durch ihre Lehr-
„form und Disciplin?"

Um dieſe Frage zu beantworten, ſey es mir erlaubt, einige aus ihr hervorgehende und mit ihr zuſammenhängende Fragen vorauszuſchicken, und zwar fragt es ſich:

I. Was heißt fürs Leben bilden?

Dieſe Frage iſt darum zuerſt zu beantworten, damit man nicht Gefahr läuft, von manchen Menſchen als Irrlehrer und Vor- oder Mitarbeiter des Antichriſts angeſehen zu werden. — Der Menſch hat Anlagen und Kräfte, welche zeigen, daß ſeine Beſtimmung eine höhere iſt, als die der übrigen Erdengeſchöpfe. — Schon der Körper ſcheint durch ſeine aufrechte Stellung die Beſtimmung des Menſchen für ein höheres Leben andeuten zu wollen, der Geiſt aber, der einer immer höheren Vervollkommnung fähig iſt, zeigt deutlich, daß er noch einer andern Welt angehöre.

Aber, welches iſt die andere Welt, und in welchem Verhältniß ſteht das Leben auf Erden zu dem künftigen? Das ſind die wichtigen Fragen, die Vernunft und Schrift uns alſo beantworten: „das künftige Leben iſt ein Wirken in Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe und eben darum in höchſter Glückſeligkeit, das jetzige aber iſt Vorbereitungs- und Uebungsplatz für das künftige." Damit iſt aber auch die Beſtimmung des Menſchen auf Erden ausgeſprochen; er ſoll leben in Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe, um für ein höheres Seyn geſchickt zu werden.

Zu einem ſolchen (moraliſchen) Leben iſt der Menſch fähig durch ſeine Erkenntniß-, Gefühls- und Willenskräfte. Er erkennt, was wahr und gut und ſchön iſt, er kann Wahrheit reden, gerecht handeln, Liebe üben. Je mehr ſeine Kräfte erſtarkt ſind, deſto vollkommener iſt er. — Aber dieſe Kräfte ſind nach dem Geſetze des allmähligen Werdens anfangs nur im Keime vorhanden, und obgleich die mannigfaltigen Umgebungen dem Menſchen Stoff genug darbieten, ſie zu üben, ſo lehrt doch die Erfahrung, daß ſie ohne abſichtliche, planmäßige Ein-

wirkung erwachſener Perſonen auf den heranwachſenden Menſchen entweder allzuſpät oder einſeitig ſich entwickeln, oder gar eine falſche Richtung nehmen, wodurch dieſer gehindert wird, das zu werden, was er werden ſollte. Daraus geht hervor, daß der Menſch anfangs geleitet werden müſſe, und zwar ſo lange, bis er ſeine Beſtimmung erkennt und die Stärke beſitzt, ſeine mannigfaltigen Kräfte dieſer gemäß anzuwenden. Wer den Kräften des Menſchen eine beſtimmte Richtung gibt, bildet ihn, wer ſie dahin richtet, daß dieſer im Stande iſt, ſeiner Beſtimmung gemäß zu leben, der bildet für das Leben. Fürs Leben bilden heißt demnach: nicht nur für das gemeine Berufsleben geſchickt machen, ſondern alle Anlagen und Kräfte des Menſchen — körperliche und geiſtige — bei ihrer Entfaltung ſo leiten, daß er ſeiner Beſtimmung gemäß leben könne. — Aus Obigem geht von ſelbſt hervor, daß Bildung fürs Leben auch Bildung für den Himmel iſt. Wer für das Leben gebildet iſt, d. h. wer nicht nur ſein irdiſches Seyn zu erhalten weiß, ſondern auch in Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe lebt, der iſt auch gebildet für den Himmel, in welchem Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe wohnt.

II. Welches iſt der Umfang der Bildung für das Leben?

Schon im erſten Abſchnitte iſt der Umfang der Lebensbildung im Allgemeinen dargethan, aber es iſt doch noch nöthig, daß ausführlich angegeben werde, was der Menſch wiſſen und können und wie er handeln müſſe, um in die verſchiedenen Lebensverhältniſſe, die ihn zu ſeiner höhern Beſtimmung heran bilden ſollen, zu paſſen. Zu dem Ende blicken wir

1) auf das Familienverhältniß. Der Menſch lebt in der Familie; gleich beim Eintritt in die Welt iſt er Glied derſelben. Liebende Eltern und Geſchwiſter erhalten ihm — oft mit Aufopferung — ſein irdiſches Daſeyn und machen es ihm angenehm. Kommt der Menſch zum Bewußtſeyn, daß er iſt; ſieht und fühlt er, was man an ihm thut, ſo müſſen erwachen die Kindes-

pflichten: Liebe, Gehorſam, Dankbarkeit, Vertrauen. Eben ſo die Pflichten gegen Geſchwiſter: Liebe, Verträglichkeit, Dienſtfertigkeit ꝛc.

Aber nicht immer lebt der Menſch in Verhältniſſen, in denen er gepflegt und genährt wird, er wächst heraus, wird ſelbſt Vater oder Mutter und hat dann die Pflicht, ſich und ſeine Familie zu erhalten.

Zu dieſer Selbſterhaltung iſt vor allen Dingen körperliche Geſundheit und Stärke nöthig. Die Lehre vom menſchlichen Körper zeigt, was dieſer zu ſeiner Exiſtenz und Kräftigung bedarf. — Sie, ſo wie die Erfahrung, ſagt, daß die Geſundheit zerſtört wird durch Unreinlichkeit, Unmäßigkeit, Wolluſt; erhalten aber durch Reinlichkeit, Mäßigkeit, Keuſchheit und Frohſinn. Zur Erhaltung unſeres phyſiſchen Lebens bedürfen wir der Nahrung, der Kleidung und Wohnung. Alles gibt die Natur. Die Naturgeſchichte macht uns mit den heilſamen und ſchädlichen Erzeugniſſen der Erde bekannt, die Oekonomie lehrt die heilſamen veredeln und vermehren, die Technologie lehrt ſie für die Zwecke des Lebens verarbeiten; die Naturlehre unterrichtet uns über die Geſetze, nach welchen ſo manche Erſcheinungen erfolgen und lehrt den Menſchen, ſich ſein Leben angenehm zu machen.

Nur bei Fleiß und Arbeitſamkeit bringt die Erde in hinreichender Menge und Güte hervor, was der Menſch bedarf, darum muß dieſer arbeiten. Er muß ſeine Speiſe ſammeln in der Erndte, damit er habe zu leben, wann die Erde ruht, er muß ſparen. Durch Unordnung geht vieles zu Grunde; Unordnung macht Mühe und raubt Zeit; Ordnung darf daher in keiner Familie fehlen.

Familienglück gründet ſich auf Liebe, wo dieſe fehlt, findet beim größten Ueberfluſſe keine wahre Freude, kein menſchliches Leben Statt. Aus dieſer Liebe entſpringen die Pflichten der Schonung, Theilnahme, Sanftmuth, Dienſtfertigkeit, Verträglichkeit.

Gebildet für das Familienleben iſt der Menſch, wenn er geſund und ſtark iſt, wenn er, ohne Laſtthier zu ſeyn,

bei Fleiß und Sparſamkeit mit ſeiner Familie glücklich leben kann, und wo möglich noch hat, zu geben den Dürftigen.

2) Der Menſch lebt in der Gemeinſchaft im Staate. Der Lebenstrieb wirkt bei ihm von Natur zu ſtark, weil er der erſte iſt, der ſich entwickelt. So wird aus ihm Eigenliebe und Selbſtſucht. In dieſer Selbſtſucht ſucht er Alles ſich anzueignen, Alles ſich zu unterwerfen, was ſeinen Sinnen ſchmeichelt, er läßt eben deßwegen ſich gelüſten nach des Nächſten Haus und Gut und — Leben. Wie aber, wenn in jedem Menſchen dieſe Selbſtſucht wohnt, wird nicht immer Einer den Andern unterdrücken, Einer dem Andern ſein Eigenthum, ſeine Freiheit rauben wollen? Und wenn der Stärkere auch eine Zeitlang ſiegt, wird nicht immer wieder ein Stärkerer über ihn kommen, der ihm mit dem nämlichen Maaße mißt, mit welchem er gemeſſen hat? — Gewiß, im ſteten Kampfe würde immer ein Menſch die Exiſtenz des andern untergraben. — Das erkennt er durch ſeine Vernunft, er ſieht ein, daß ſein Leben, ſein Beſtehen nur dann möglich iſt, wenn er ſich mit Weſen ſeiner Gattung zum gegenſeitigen Schutze der Perſon und des Eigenthums verbindet. Durch eine ſolche Verbindung entſteht eine Gemeinde — ein Staat. Was fordern die Glieder der Gemeinde von einander? Vor allen Dingen Ablegung des eigennützigen Strebens, Alles ſich zu unterwerfen. — Nur dann kann die Gemeinſchaft beſtehen, wenn Einer dem Andern das Seine läßt, wenn Einer des Andern Rechte ſchützt, wenn Einer den Andern achtet, weil er ſein bedarf. Darum iſt Redlichkeit, Gerechtigkeit, Wahrheit, Achtung Anderer und die aus dieſer Achtung entſpringende Beſcheidenheit jedem Gliede der bürgerlichen Geſellſchaft unentbehrlich.

Doch es iſt nicht genug, daß der Einzelne dem Andern an Leib und Gut keinen Schaden zufüge, er muß ihm auch Leben und Eigenthum erhalten und beſchützen helfen. Die Kräfte der Natur wirken oft zerſtörend auf des Menſchen irdiſches Leben und bereiten ihm Unglück, aus dem er nur durch den Beiſtand Anderer geriſſen

werden kann; da gilt es nun, daß Einer dem Andern helfe. Einer für Alle und Alle für Einen muß ein heiliges Wort in der Menſchengemeinſchaft ſeyn, dann herrſcht wahrer Bürgerſinn (Gemeingeiſt) und das Glück Aller, wie des Einzelnen, iſt feſt gegründet. —

Das Leben im geſelligen Vereine macht nicht nur die Exiſtenz des Menſchen möglich, es macht ſie auch angenehm. In der Gemeinſchaft arbeitet Einer für den Andern, der Eine verfertigt Dieß, der Andere Jenes, der Eine hat Ueberfluß an Dem, was dem Andern mangelt. Durch gegenſeitigen Austauſch werden nun die Bedürfniſſe der Einzelnen leicht befriedigt. — Bei dieſem Austauſche finden aber Käufe, Verkäufe, Verträge ꝛc. Statt, daher fordert das Leben im geſelligen Vereine deutliches und richtiges Sprechen, ſo wie Fertigkeit im Leſen, Schreiben und Rechnen.

Eine Vereinigung mehrerer Familien zu einer Gemeinde, einem Staate, iſt nöthig, wenn der Zweck des höhern Menſchenlebens — Bildung für den Himmel — erreicht werden ſoll. Nur in dieſer Vereinigung kann der Menſch ſeine Selbſtſucht und Eigenliebe tödten und ſich in der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe üben. Zwar fordert ſchon das Familienverhältniß die Pflichten der Liebe, der Aufrichtigkeit ꝛc., aber die Pflichterfüllung iſt in dieſem Verhältniſſe immer eine eigennützige, weil ſie unmittelbaren Vortheil bringt. Anders iſt dieß im Staate; Gehorſam, Dienſtleiſtungen und Aufopferungen bringen keinen ſogleich in die Augen fallenden Nutzen; hier hat der Menſch Gelegenheit, uneigennützige, allgemeine Menſchenliebe zu üben, gerecht auch am Feinde zu handeln und Wahrheit auch gegen ſeinen Vortheil zu reden. Wohl darf man daher ſagen: wahres Menſchenleben iſt nur in der Gemeinſchaft — im Staate — möglich.

Eine Vereinigung ſo vieler Menſchen macht eine Obrigkeit nothwendig. Wie die Familie nicht ohne Oberhaupt beſtehen kann, ſo kann dieß noch weniger die große Menſchengemeinſchaft im Staate. Die Obrigkeit ſucht Ordnung zu erhalten, die Rechte des Einzelnen zu ſchützen

und das allgemeine Beſte zu befördern. Eine Gemeinſchaft ohne Oberhaupt iſt gar nicht gedenkbar und auf Erden — auch unter den roheſten Völkern — nirgends vorhanden. Soll aber die Obrigkeit ihren Zwecken entſprechen, ſo muß ihren Anordnungen und Befehlen Folge geleiſtet werden. Ebenſo ſind die zu belohnen, welche das wichtige Geſchäft übernehmen, die Menſchengemeinſchaft zum Glücke zu leiten.

Der Obrigkeit ſoll man gehorchen, aber ein Gehorſam hat keinen Beſtand, wenn er ein ſclaviſcher, erzwungener iſt. Dieß wird er ſeyn, ſo lange der Untergebene keinen Begriff von der Staatseinrichtung und von ſeinen Rechten und Pflichten hat, darum erfordert das Leben im Staate Kenntniß der Staatseinrichtung. Dieſe ſollte Keinem — auch dem Niedrigſten im Volke nicht — ganz fehlen. Sie weckt den ächten Bürgerſinn, verſcheucht eingewurzelte Vorurtheile und erzeugt Liebe zu Fürſt und Vaterland. Der fürs Leben gebildete Unterthan erkennt aus der Einrichtung des Staats, wie gut man es mit ihm meine, wie der König — der Vater einer großen Familie — nur ſein Wohl im Auge habe; er liebt den König und bringt willig Gut und Blut dar, wenn dieſer es fordert.

Das Ziel der Staatsbildung iſt daher erreicht, wenn der Menſch ſich glücklich fühlt unter dem Schutze der Geſetze, wenn er willig den Anordnungen der Obrigkeit gehorcht, wenn feſter Sinn für Recht und Unrecht ihn durchdringt, wenn Liebe gegen den Regenten, ſeine Diener und alle Staatsangehörigen ihn beſeelt. —

3) Der Menſch lebt im Reiche Gottes. Wie durch den König viele Familien und Gemeinden zu einem Staate vereinigt ſind, ſo ſind alle Menſchen durch Gott zu einem großen Reiche verbunden. In dieſem Reiche herrſcht er als der gerechteſte König aller Könige, aber auch als liebevoller Vater aller Menſchen. Alle will er beglücken und ſegnen. — Damit der Menſch dieß einſehe und im Glauben an den guten Vater im Himmel Ruhe im Erdenleben finde, iſt ihm Religionsunter-

richt nöthig, der Gott in ſeinem Verhältniſſe zur Menſchheit darſtellt. —

Iſt Gott aller Menſchen Vater, ſo ſind wir Alle ſeine Kinder und unter einander Brüder. Alle haben gleiche Anlagen, gleiche Kräfte, und darum auch eine gleich wichtige und hohe Beſtimmung. Unſerer Brüder Wohl und Wehe kann uns nicht gleichgültig ſeyn, ſie kennen zu lernen und ihnen Hülfe zu leiſten, wenn ſie es bedürfen und wenn es möglich iſt, dieß fordert das Leben im Reiche Gottes; es fordert die Pflichten der Schonung, der Verträglichkeit, der Redlichkeit, der Aufrichtigkeit, der allgemeinen Liebe!

Gott iſt ein Gott der Liebe, zum Glück und zur Freude ſchuf er die Menſchen auf Erden, darum ſollen ſie einander auch zur Freude leben. Ferne ſey daher aus der Menſchengemeinſchaft Alles, was Freude und Ruhe ſtören mag, als: Neid, Haß, Eigennutz, Anmaßung, Unanſtändigkeit, Rohheit. Brüderliches Zuſammenleben, freundliches Beiſtehen mit Rath und That, Beſcheidenheit und Demuth und wohlanſtändiges Betragen ſind unerläßliche Bedingungen des Lebens im Reiche Gottes. Dieß zeigt die Lehre Jeſu unwiderſprechlich.

Die Bildung für das Reich Gottes gibt der Bildung für Familie und Staat erſt eine feſte Grundlage und Stütze, indem das Reich Gottes gerade diejenigen Pflichten und Tugenden ſo ernſtlich fordert, welche im Familien- und Staatsleben nöthig ſind. — Wenn der für den Staat gebildete Menſch in der niederen Obrigkeit vom Könige angeſtellte Diener erkennt, ſo erkennt der für das Reich Gottes Gebildete in allen Königen und Fürſten Stellvertreter Gottes zur Handhabung der Gerechtigkeit auf Erden. Wenn der für den Staat Gebildete einſieht, daß Das, was die niedere Obrigkeit gebietet, vom Könige ausgeht, ſo ſieht der für das Reich Gottes gebildete Menſch im Gebote des Königes nicht freie Willkühr, ſondern Gottes Gebot; er ſieht Gott als den höchſten Herrn an, der Könige verordnet, die nach ſeinem Willen regieren müſſen. —

Ihr Ziel hat die Bildung für das Reich Gottes erreicht, wenn der Menſch Alles, was ihm begegnet — Leiden und Freuden — als von Gott kommend, hinnimmt, und aus Liebe zu ihm alle Pflichten, welche Familie, Staat und Menſchheit fordern, freudig und ſo vollkommen als möglich erfüllt.

4) Folgerung aus dem bisher Geſagten.

Um leichter überblicken zu können, was der fürs Leben gebildete Menſch wiſſen und können und wie er handeln müſſe, ſtellen wir zuſammen, was die verſchiedenen Lebensverhältniſſe von ihm fordern. Das Leben fordert

1) Kenntniß des Menſchen nach Körper und Geiſt.
2) Kenntniß der Natur in Beziehung auf ihre Produkte und die Bearbeitung derſelben.
3) Kenntniß des Vaterlandes als Heimath im Großen und Kenntniß der Erde als Wohnplatz unſerer Brüder.
4) Kenntniß der Staatseinrichtung, der Rechte und Pflichten der Staatsbürger und
5) Kenntniß Gottes und ſeines Verhältniſſes zur Menſchheit — Religionskenntniß.

Die Fertigkeiten, die der Menſch erlangen muß, um für die Lebensverhältniſſe brauchbar zu ſeyn, ſind

1) Leſen, 2) Schreiben, 3) Rechnen; und des kirchlichen Verhältniſſes wegen 4) Singen.

Die Tugenden des geſelligen Lebens ſind: Reinlichkeit, Ordnung, Arbeitſamkeit, Sparſamkeit, Mäßigkeit, Keuſchheit, Sanftmuth, Verträglichkeit, Verſöhnlichkeit, Dienſtfertigkeit, Uneigennützigkeit, Bürgerſinn, Gerechtigkeit, Wahrheit, Wohlanſtändigkeit, Beſcheidenheit, Achtung aller Menſchen, Gehorſam gegen Eltern, gegen die Obrigkeit und gegen Gott, kindliche Furcht vor Gott.

Das Ziel hat die Bildung fürs Leben erreicht, wenn der Menſch in phyſiſcher und moraliſcher Hinſicht dem Zwecke des Lebens entſpricht und eben deßwegen ſich wohl fühlt an Körper und Geiſt. —

III. Wie kann die Schule durch ihre Lehrgegenſtände und durch ihre Lehrform

dem Menſchen behülflich ſeyn, daß er zur Lebensbildung gelange?

Der Verfaſſer hat zwar dieſe Frage bei der Bearbeitung der Preisaufgabe in zwei Hauptabſchnitten bearbeitet, er erlaubt ſich jedoch, ſie der Kürze wegen hier in Einem Abſchnitte zu beantworten.

Der Menſch, als Glied der Familie des Staates und des Reichs Gottes, muß

1) alle diejenigen Kenntniſſe erlangen, deren er in den verſchiedenen Lebensverhältniſſen bedarf; da aber die Zeit zur Erlernung der Lebenskenntniſſe ſehr kurz iſt, ſo dürfen ihm

2) nicht mehr Kenntniſſe beigebracht werden, als das Leben fordert. Darauf muß man alſo in den Schulen achten, daß der Menſch das auch wirklich bedürfe, was man ihm zu lernen vorgibt. Man lehrt in manchen Schulen Länder genau kennen, von denen das Kind nie Etwas zu wiſſen braucht, während es in ſeiner Umgebung fremd bleibt; man plagt es mit Rechnungsformen, von denen es nie Gebrauch zu machen hat, während es die leichteſten Aufgaben aus dem Leben nicht anzugreifen weiß; man beſchreibt ihm ausländiſche Pflanzen und Thiere, während es die ſeiner Gegend nicht kennt; man macht es mit der Einrichtung des jüdiſchen Staates, — wohl auch mit dem der Griechen und Römer bekannt, während es von der Einrichtung des Vaterlandes, durch die es geſchützt wird, kein Wort erfährt; ja, man iſt oft zufrieden, wenn der Schüler eine ſchön geſchriebene Schrift liefert, während er nicht im Stande iſt, nur einige Worte aus ſich ſelbſt aufzuſetzen, ohne die grellſten Sprach- und Schreibfehler zu begehen. — So ſoll, ſo kann, ſo wird es in der Schule fürs Leben nicht ſeyn; ſie erforſcht vor allen Dingen, was dem Menſchen zu wiſſen noth thut, und damit ſtattet ſie ihn aus; daher trifft man in ihr nicht blos Lehrgegenſtände an, die altes Herkommen beſtimmt hat, wenn dieſe nicht zureichen, den Menſchen ins Leben hineinzuſtellen. Sie lehrt auch keine gemeinnützigen im Gegenſatze zu nothwendigen

Kenntniſſen, aber ſie lehrt Alles, was der Menſch im Leben zu wiſſen und zu können braucht. — Nothwendig fürs Leben ſind aber alle oben im zweiten Abſchnitt bei Nro. 4. angegebenen Lehrgegenſtände. —

Durch die Mittheilung der Lebenskenntniſſe müſſen aber drittens alle Anlagen und Kräfte der menſchlichen Seele — als Erkennen, Fühlen, Wollen — harmoniſch entwickelt und ausgebildet werden. — Der Menſch ſoll leben in Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe, dazu iſt Erkenntniß alles Wahren und Guten, Gefühl fürs Schöne und Edle und erſtarkter Wille, das erkannte Gute — troz dem Reize der entgegenwirkenden Sinnlichkeit — zu thun, nöthig.

Harmoniſch entwickelt müſſen dieſe Kräfte werden und keine derſelben darf unangeregt bleiben; denn das Menſchenleben macht Einen großen Körper aus, an welchem jeder Menſch ein Glied iſt, und als ſolches ſeine allgemeine und beſondere Beſtimmung hat. — Der Menſch muß ſich ſpäter einem beſtimmten Berufe widmen, um ſich erhalten und der Menſchheit nützen zu können, noch weiß aber das Kind nicht, für welchen Beruf es ſich entſcheiden wird, darum darf die Schule nicht blos für einzelne, ſondern ſie muß für alle Lebenslagen geſchickt machen, dieß geſchieht durch harmoniſche Entwicklung der kindlichen Kräfte.

Dieſe harmoniſche Anregung des Geiſtes iſt nicht ſo ſchwierig, als man vielleicht denken möchte, denn die Seelenkraft iſt nur Eine und durch Anregung des einen ihrer Zweige muß die ganze Kraft in Thätigkeit kommen. Das Vermögen der Seele, auf welches durch Unterricht zunächſt gewirkt wird, iſt das Erkenntnißvermögen, und dieſes verdient auch wirklich ſorgfältige Behandlung, weil von ſeiner Bildung die der Gefühls- und Willenskraft großentheils abhängt; denn Gefühle, welche nachtheilige Wirkungen, als Furcht, Schwärmerei, Barbarei ꝛc. erzeugen, kommen von unrichtigen Vorſtellungen und falſchen Begriffen her. Ebenſo wirken deutliche Vorſtellungen vom Wahren, Schönen und Guten auf das Gefühls-

und Willensvermögen und beſtimmen letzteres, das Wahre zu lieben, das Schöne und Gute zu thun.

Darum bringe die Schule fürs Leben Licht und Klarheit in dunkle Vorſtellungen, helle unrichtige Begriffe auf, ſo wird ſich des Menſchen Fühlen und Wollen nur fürs Gute entſcheiden, und durch die Erkenntnißkraft wird die ganze Seelenkraft erſtarken.

Zur Uebung der Geſammtkraft des Kindes eignen ſich vorzüglich die bereits als nothwendig anerkannten Lebenskenntniſſe. Die Natur führt äußere Gegenſtände in Menge vor des Kindes Seele. Die Lehre vom Menſchen und von Gott führt das Kind in ſein Inneres hinein, ſo erhält es Vorſtellungen von Innen und von Außen und ſeine Anſchauungs-, Gedächtniß und Einbildungskraft wird geübt. Der Sprachunterricht bildet ganz vorzüglich den Verſtand, indem er das Kind Begriffe ordnen, Urtheile bilden und Schlüſſe zuſammenſetzen lehrt. Der Rechnungsunterricht hilft ebenfalls der ſchwachen Denkkraft auf und zur Bildung der Vernunft dient der Religionsunterricht, der vom Irdiſchen zum Ueberirdiſchen, vom Sinnlichen zum Ueberſinnlichen führt.

Geht der Schüler, ausgerüſtet mit den nöthigen Lebenskenntniſſen und allſeitig gebildeter Geiſteskraft aus der Schule hervor, dann kann man ihn getroſt ins öffentliche Leben eintreten laſſen. Die Grundlage zu jedem irdiſchen Berufe iſt bei ihm vorhanden und leicht baut er darauf. Er hat denken gelernt, das wird ihm nützen bei Allem, was er thut. Er lernte Wahres, Schönes und Gutes in ſeinen wohlthätigen Folgen für ihn und das Allgemeine einſehen, er ſieht im Geiſte den Nachtheil, den böſe Thaten bringen. — Die Sünde, die ihm auf ſeinem Lebenswege Freuden vorſpiegelt, reizt ihn nicht, er kennet die Gefahr und hat die Kraft, ihr zu entgehen; lebhaft und freudig entſcheidet ſich ſein Wille fürs Gute. So iſt dem fürs Leben Gebildeten auch der ſchlüpfrigſte Pfad ein Weg, auf dem er nicht ſtrauchelt, viel weniger fällt.

Die Schule bildet fürs Leben, wenn ſie

4) den Schüler ſelbſt finden läßt, was das

Leben fordert und was der Menſch ſeyn muß, um ins Leben zu paſſen, oder mit andern Worten: der Schüler muß ſich ſelbſt unterrichten.

Die Schule muß den Zögling zur Selbſtthätigkeit führen, denn es gibt kein Verhältniß im Leben, in dem nicht der Einzelne ſelbſt zu denken, zu ſchaffen, zu prüfen und zu urtheilen hätte. Jedem Handwerker kommt immer wieder etwas Neues vor, das er noch nie gearbeitet hat, er muß nachdenken, wie er das Geſchäft anzugreifen habe ꝛc. Der Landmann hat auf Mittel zu ſinnen, ſeine Felder mit weniger Mühe und größerem Segen zu bebauen. Dazu iſt Selbſtthätigkeit nöthig, an die der Menſch ſchon in früher Jugend gewöhnt werden muß; und die Schule kann dieß; denn im Kinde liegt nicht nur der Trieb zur Thätigkeit, ſondern auch das Vermögen, aus ſich ſelbſt Etwas zu werden. — Die Bedingungen des phyſiſchen Lebens entwickeln ſich leicht aus den täglichen Bedürfniſſen, die eben daher dem Kinde vor Augen geſtellt werden müſſen. Die Bedingungen des moraliſchen Lebens zeigt die Erfahrung namentlich in der Geſchichte.

Der Lehrer ſtelle in anſprechenden Erzählungen die Thaten edler Menſchen dar, das Kind muß ſich darüber ausſprechen, und ſo gibt es ſelbſt die Tugenden als lobenswürdig und nothwendig an, welche Familie, Staat und Reich Gottes von uns fordern. Ein Muſter dieſer Lehrform hat Jeſus in ſeinen Gleichniſſen gegeben. —

5) Die Schule fürs Leben ſtellt den Schüler in ſeine Lebensverhältniſſe hinein und beginnt ihren Unterricht mit dem Lebensverhältniſſe, in welchem das Kind zuerſt lebte.

Der Schüler bringt, wenn er zum erſtenmale die Schule beſucht, einen gewiſſen Vorrath von Kenntniſſen mit aus dem elterlichen Hauſe. In dieſes Haus muß daher das Kind geführt, alle Gegenſtände, die in dieſer Sphäre liegen, müſſen betrachtet und auf's Leben bezogen werden. Namentlich muß das Kind ſehen, wie ein Glied der Familie des andern bedarf, und wie alle Glieder nur — Ein Ganzes ausmachen. Erkennt ſich der Schüler in der Familie, dann führe man ihn in die Gemeinde ein.

Im ganzen Gemeindebezirk iſt Nichts, was ihm fremd bleiben dürfte. Von der Gemeinde dehnt ſich der Erkenntnißkreis des Schülers auf das Oberamt, von da auf's ganze Land und endlich über die ganze Erde aus. Durch dieſen Gang des Unterrichts werden auch

6) die Erkenntnißkräfte zweckmäßig genährt. — Durch Anſchauungen bekommt das Kind klare Vorſtellungen, durch Verbindung und Trennung derſelben richtige Begriffe und Urtheile. Die Anſchauung des Reiches Gottes bildet die Vernunft, welche reiche Nahrung findet beim ſteten Schließen von der Wirkung auf die Urſache, vom Sinnlichen auf's Geiſtige.

7) Die Lehrform bildet auch dadurch fürs Leben, daß ſie gewiſſe Tugenden angewöhnt, die im Leben unentbehrlich ſind. Der gute Lehrer ſucht dem Schüler das Lernen zur Freude zu machen, er läßt ihn die Annehmlichkeiten deſſelben fühlen, indem er ſeinen Unterricht ſtets an das praktiſche Leben knüpft und ihn ahnen läßt, warum auf Dieß oder Jenes von Seiten des Lehrers ſo viel Eifer, von Seiten des Lehrers und Schülers ſo viel Zeit verwendet wird.

So wird der Schüler in ſteter Aufmerkſamkeit erhalten und ihm eine Tugend zu eigen gemacht, die ihm ſpäter großen Gewinn bringen wird. —

Doch nicht nur zur Aufmerkſamkeit, auch zu beharrlicher, zweckmäßiger Thätigkeit, Ordnung und Dienſtfertigkeit gewöhnt die Lehrform in der Schule fürs Leben, denn ſie bedient ſich bei manchen Penſen der Lancaſter'ſchen Methode, die ganz dazu geeignet iſt, jene Tugenden dem Schüler gleichſam zur zweiten Natur zu machen. —

Die Lehrform behandelt

8) keinen Lehrgegenſtand abgeſondert von den übrigen als eigenes Penſum, ſondern alle in harmoniſcher Verbindung mit einander.

Vereinzelt dürfen die Lehrgegenſtände nicht behandelt werden, wenn wir bei unſerem Unterrichte dem Gange folgen wollen, den die Natur vorſchreibt, vereinzelt können ſie nicht behandelt werden, wenn wir Zeit gewinnen wollen, den Schüler vom 6—14. Jahr mit den nöthigen

Lebenskenntniſſen auszurüſten. — Die Lehrgegenſtände alle mit einander zu verbinden, das iſt die Aufgabe des Lehrers. Schwer ſcheint dieſe Verbindung, aber möglich iſt ſie; denn des Menſchen Wiſſen iſt nur Eines — Kenntniß der Bedingungen des Menſchenlebens; darum kann es auch nur Einen Lehrgegenſtand geben, den, der uns mit den Bedingungen des Lebens bekannt macht — Lebenskenntniß. Der Lehrer wird die Aufgabe der Verſchmelzung aller Unterrichtsgegenſtände in Einen löſen, wenn er — dem Gange der Natur folgend — mit dem engen Kreiſe, in welchem das Kind zuerſt lebt, ſeinen Unterricht beginnt und denſelben immer weiter ausdehnt.

Anmerkung. Der Verfaſſer möchte die Aufgabe der Verbindung aller Lehrfächer gar zu gerne löſen. Die Idee, die ihm dabei vorſchwebt, iſt auf der erſten Tabelle angedeutet. Das mittlere, größere Fach ſollte den geſammten Unterrichtsſtoff der Einen Lebenskenntniß in ſeiner Stufenfolge enthalten, die übrigen kleineren Fächer enthalten dasjenige aus der Lebenskenntniß, was vieler Uebung bedarf. Zeichnen und Rechnen trennen ſich zuerſt vom Hauptfache; jedoch nicht, um völlig abgeſondert von jenem behandelt, ſondern nur um in beſondern Stunden geübt zu werden. Der Uebungsſtoff kommt auch für dieſe Fächer aus dem Einen Hauptfache. — Es wird z. B. in dieſem ein Gegenſtand nach ſeinen Merkmalen ꝛc. betrachtet und der Lehrer läßt ihn alsdann zeichnen, die Hand des Schülers iſt aber noch ungeübt und dieſer würde die Form des Gegenſtandes gar lange nicht befriedigend darſtellen, darum fährt der Lehrer mit ſeinem Unterrichte fort, und läßt in beſonderen Stunden den beſchriebenen Gegenſtand nachbilden. — Er kann hierbei freilich auch ſehr bildend verfahren, indem er das Kind die Linien und Winkel betrachten läßt, aus denen die Figur beſteht ꝛc. — Während der Schüler in einer beſondern Stunde zeichnet, geht in einer andern der Unterricht in der Lebenskenntniß fort und liefert immer wieder neue zu zeichnende Gegenſtände.

Das Aehnliche findet auch in Beziehung auf den in der Tabelle angegebenen Zahl-, Geſang-, Schreibe-, Leſe- und Sprachunterricht ſtatt.

Die angehängte zweite Tabelle enthält zur Verdeutlichung der erſten die Hauptſätze des Unterrichtsſtoffs für Kinder von 6—8 Jahren. (Der Beſchluß folgt im nächſten Heft.)

2.

Achtjähriger Lehr- und Zeitplan für eine ländliche Einlehrerſchule

von

Joh. Beil.

(Im Auszug.)

Anfänge des Unterrichts und Auszweigung des Lehrſtoffs davon.

Seine Theile ſind:

Schule und Aelternhaus, das Dorf, der Umkreis, Pflanzen, Thiere, Mineralien, Wind und Wetter, Menſchenleben.

Gang:

1. Benennen der Gegenſtände und ihrer Theile.

Zum Behufe der Sprache erhält man dadurch eine Menge von Hauptwörtern als Eigen- und Gattungs-Namen, einfache und zuſammengeſetzte, Verſchiedenheit der Zahl und ihr Gebrauch, das Geſchlechtswort wird damit verbunden. Die Deklinationen, beſonders der Genitiv, werden angewendet.

2. Die mehrmal vorhandenen Dinge und die mehrfachen Theile an ihnen werden gezählt.

Das Denken erſcheint im Zählen und Rechnen in ſeiner einfachſten Geſtalt; es wird daher die Denkkraft, die Anſchauungskraft, das Gedächtniß dadurch elementariſch entwickelt, geübt und in gereihter Uebung geſtärkt, und ſo das Kind in das Weſen der Zahl eingeführt. Der Rechenunterricht wird daher hier ſchon ausgezweigt und von nun an in beſondern Stunden ertheilt.

Für den Zweck der Sprache werden die Zahlwörter eingeübt, ſowohl die Grund- als die Ordnungszahlen.

3. Unterhaltungen über Ort, Stellung und Lage der Dinge.

Die vorhin angefaßten Kräfte haben hier ein Geſchäft mehr, das Betrachten der Verhältniſſe der Dinge gegen einander, nach Ort, Stellung und Lage. Es iſt dieß Einleitung zur Betrachtung der Form der Dinge und der Veränderung, die ſich dem Auge durch Lage und Stellung zeigt; ſie iſt auch der erſte Anfang im Vergleichen. Ueberdieß wird das Kind im mündlichen Ausdrucke über räumliche Verhältniſſe mehrerer Dinge unter einander geübt und lernt die Verhältnißwörter ſammt der Deklination derſelben anwenden.

4. Betrachtung der Dinge in Hinſicht auf Farbe, Geſtalt, Form, Größe und Richtung.

Die Farbe iſt ein Unterſcheidungsmerkmal der Körper, ſie entwickelt alſo das Unterſcheidungsvermögen; und da ſie Wohlgefallen erregt, bildet ſie auch den Schönheits- und Kunſtſinn, deſſen Keim auch das Landkind in ſich trägt.

Deßhalb darf aber auch der Unterricht nicht beim bloßen Betrachten der Form und Größe ſtehen bleiben, er muß die ſich entwickelnde Kunſtkraft im eigenen Bilden der Formen üben. Es geſchieht dieß durch ſelbſteigenes Darſtellen des ſichtbar Wahrgenommenen und Aufgefaßten, im Bilden von Linien, Figuren und Formen als Vorübungen zum Schreiben und Zeichnen.

Von da an ſondern ſich dieſe eigenen Darſtellungen als beſonderer Unterrichtsgegenſtand ab und erhalten eigene Lehrſtunden, um nach erlangter Vorbereitung dieſe techniſchen Uebungen zu verfolgen.

Zum Behuf der Sprache ergibt ſich ein großer Vorrath von Eigenſchafts- und Beſchaffenheitswörtern, als: rund, lang, eckig, hoch, niedrig, kurz, raſch, grün ꝛc. und deren Deklination in Verbindung mit Hauptwörtern, ihre Comparation und die Bildung der von ihnen abzuleitenden abſtracten Hauptwörter.

5. Unterredungen über das Hörbare an den Gegenſtänden. Verſchiedenheit der Töne, Nachbilden derſelben, einzeln und im Chor.

8 *

Davon zweiget ſich der Unterricht im Leſen und Geſang aus und nimmt als beſonderer Unterricht ſeinen Anfang.

Die Sprachwerkzeuge und die Stimme werden dadurch gebildet, für guten Leſeton wird vorbereitet, es wird an gemeinſchaftliche Thätigkeit gewöhnt, die Aufmerkſamkeit geſchärft, das Gehör verfeinert, der Sinn fürs Schöne und Erhabene erhält Nahrung und Bildung, die guten Gefühle werden dadurch belebt und geſtärkt, dem Gemüthe Eindrücke und Geſinnungen verſchafft, aus welchen, als aus ihren Keimen, die Religion entſproßt, beſonders wenn zugleich kleine Verſe und Liedchen durch Vor- und Nachſprechen auswendig gelernt werden.

Der Sprachvorrath wächst an mit vielen Zeit-, Beſchaffenheits- und Umſtandswörtern; z. B. ſteigt, fällt, ſtark, ſchwach, hoch, tief ꝛc.

6. Unterhaltungen über das, was an den Dingen durch das Gefühl, den Geruch und Geſchmack wahrgenommen werden kann.

Die Außenwelt wird hiedurch in vielen Beziehungen kenntlicher und die Sprache bereichert ſich mit ungemein vielen Eigenſchaftswörtern.

7. Aufſuchen und Ausſprechen der thätigen und leidenden Zuſtände. Z. B. Das Meſſer ſchneidet; das Papier wird zerriſſen. Oder erweitert: Der Arzt ſchneidet mit dem Meſſer in den Arm.

Hier laſſen ſich treffliche und mannigfaltige Uebungen des Nachdenkens und des Nachſinnens anſtellen. Für die Sprache ergeben ſich hiebei:

Unzählige Zeitwörter und ihre Conjugation, davon abgeleitete Hauptwörter; es ergeben ſich viele die Zeitwörter näher beſtimmende Umſtandswörter, auch ergeben ſich ganz beſonders die Fürwörter und ihre Deklination.

Es bietet ſich zwar faſt bei allen dieſen Uebungen, vorzüglich aber bei der letztgenannten, vielfache Gelegenheit dar, die erſten Gründe der Naturkunde durchzumachen, an welche in der Folge eine mehr umfaſſende Weltkunde angeknüpft werden kann, wenn die unabänderlichen Ver-

hältniſſe es nicht jezt ſchon erlauben, dieſem Unterrichte beſondere Lehrſtunden zu widmen.

8. Aehnliches und Unähnliches, Vergleichen und Unterſcheiden.

Claſſifikation der Begriffe, ihre Verhältniſſe gegen einander. Die Welt-, d. i. Natur-, Erd-, Himmels-, Pflanzen-, Thier-, Minen- und Stoffkunde erhält hier Anknüpfungspunkte. Der Schüler wird hier mit dem Nothwendigen und Zufälligen, alſo mit Haupt- und Unterabtheilungen — Gattungen und Arten — mit Eintheilungsgründen und Eintheilungsgliedern bekannt, folglich nicht nur in dem Real-, er wird auch in dem Sprachunterricht und in der praktiſchen Anwendung der Denkgeſeze zur Fertigkeit gebracht.

9. Grund und Folge, Urſache und Wirkung, Zeichen und Bezeichnetes.

Hier wird vorzüglich die Urtheilskraft in Anſpruch genommen und geübt. Der Gebrauch der Bindewörter kommt vollſtändig zum Vorſchein.

10. Das Entſtehen, Seyn und Wirken der Dinge und Menſchen der Zeit nach betrachtet.

Dieſe Betrachtung iſt der beſte Anknüpfungspunkt, um den Geſchichts- und auch um den Religionsunterricht, welche hier in Einem zuſammenfallen, zu beginnen. Der erſte Religions- fällt deßhalb mit dem erſten Geſchichtsunterricht zuſammen, weil er in ſeinen Anfängen nur geſchichtliche Darſtellungen enthalten kann, wie Gott das menſchliche Geſchlecht aus ſeinem Kindheitszuſtande herausgebildet und erzogen, auf die Sendung des Erlöſers vorbereitet und dann durch wirkliche Sendung ſich an der Menſchheit verherrlichet habe. Nach Materie und Form paſſen die erſten Geſchichten der h. Schrift aus dem Zeitalter der Patriarchen in ihrer Einfachheit dem kindlichen Gemüthe ganz vorzüglich; denn ſie ſind Erzählungen aus dem Kinder- und Familienkreiſe, alſo aus der Lebensbeobachtung und Lebensthätigkeit der Kinder ſelbſt.

Die dadurch gewonnenen Geſchichtskenntniſſe bieten für den nachfolgenden Religionsunterricht gleichſam die

Veranſchaulichungsmittel dar, an denen ſpäter die allgemeinen Wahrheiten der Religion erklärt und durch Veranſchaulichung der großen Männer der Vorzeit die religiöſe Geſinnung belebt, geſtärkt und befeſtiget wird.

Erfaßt und geweckt wird hier das religiöſe ſittliche Gefühl durch erwähnte Erzählungen und durch Unterhaltungen über das Verhältniß der Kinder und Aeltern, Lehrer, gegenſeitige Pflichten, Dank, Liebe, Vertrauen, und vorzüglich durch die Hinweiſung, daß man die Pflichten gegen die Aeltern in unendlich höherem Grade gegen Gott zu üben ſchuldig ſey, und alſo auf dieſen unſichtbaren Vater im Himmel überzutragen habe. Später wird ſich dann beim geſchichtlichen Religionsunterrichte der Punkt von ſelbſt ergeben, wo ſich das Nöthigſte aus der Vaterlandsgeſchichte ausſondert und womit ſich auch die politiſche Geographie verbindet.

Weil dieſe Uebungen nur der Anfangspunkt, nur die Einleitung und Vorübung des eigentlichen Unterrichts ſind, und weder mehr noch weniger ſeyn können und wollen, ſo folgt daraus, daß ſie aufhören, zweckmäßig zu ſeyn und Zeitverſchwendung werden, wenn man ſie zu weit ausdehnt und eine Art von Unterricht daraus macht. Alles hat ſeine Zeit und Gränzen. Die Landſchule hat ſich dieſes Abbrechen zum feſteſten Geſetze zu machen.

Das Anſchauungsvermögen iſt geübt, ſchnell, richtig und verſtändig wahrzunehmen, und das Wahrgenommene ſich nicht nur deutlich bewußt zu werden, ſondern ſich auch ſinnvoll darüber auszudrücken; das Kind iſt im Stande, das Aeußere zu einem Inneren und das Innere zum Aeußeren zu machen. Auf einfache, doch hinlänglich beſchäftigte und mannigfaltig abwechſelnde Art kam es dahin; denn außer den Zeitabſchnitten, welche der Erweckung des religiöſen Sinnes gewidmet ſind, gehen das Rechnen, das Zeichnen von allerlei Formen auf die Tafel, die Anfänge des Schreibens und die Elemente des Leſens; es geht das Singen, das Auswendiglernen von Liedern und Sprüchen

nebenher und giebt für einen Zeitraum von zwei Jahren hinlänglichen Lehrſtoff.

Die Natur- oder Weltkunde tritt ſchon von Anfang an in ihrem Elemente auf, indem die Gegenſtände der Umgebung erkannt, in Begriffe gefaßt und nach ihrer Aehnlichkeit und ihren Unterſchieden klaſſificirt und ins Verhältniß gebracht werden.

Der Rechenunterricht ſcheidet ſich eben ſo bald davon aus.

So gehen vom erſten Unterrichte alle Unterrichtsfächer, gleich Aeſten vom Stamme aus.

Daher muß der Lehrer, ſobald er zu einem Punkte gekommen, wo für einen neuen Gegenſtand die Vorbereitung getroffen iſt, alſo derſelbe ſich ſelbſtſtändig auszweigt, denſelben in beſondern Unterrichtsſtunden für ſich fortführen und den Schulzeitraum darnach eintheilen.

Umfang und Stufengang der Lehrgegenſtände.

Alle Lehrgegenſtände ſind in drei Hauptſtufen abgetheilt, wovon die erſte für die Unter- (Sinnenthätigkeits-), die zweite für die Mittel- (Gedächtniß-) und die dritte für die Ober- (Verſtandes-) Klaſſe beſtimmt iſt.

I.

Stufengang des Religionsunterrichts.

Erſte Stufe.

Sie umfaßt und belebt den religiöſen Sinn — gottſelige Gedanken und Gefühle — des Kindes zur Vorbereitung auf den eigentlichen Religionsunterricht. Die Natur, die nächſten Verhältniſſe des Kindes, ſeine Empfindungen, bibliſche Erzählungen, leichte Sprüche und Lieder ſind die Hauptanläſſe und Gegenſtände, die vorgehalten und zum Theil dem Gedächtniſſe wörtlich eingeprägt werden.

Zweite Stufe.

Auf dieſer Stufe wird, zur Nachahmung des frommen Sinnes und Wandels, alſo als Stoff für moraliſche und religiöſe Belehrungen und für Bildung des Gemüths dem Kinde eine Auswahl der wichtigſten bibliſchen Ge-

ſchichten, nach der Reihenfolge der h. Schrift, gegeben, und das Lernen des Katechismus, doch ohne weitläufige Erläuterungen, damit verbunden.

Dritte Stufe.

Hier werden, zur Befeſtigung des religiöſen Glaubens und Sinnes, die bibliſche Geſchichte, aber nicht als Einzelngeſchichte wie auf der zweiten Stufe, ſondern in ihrem Zuſammenhange, beſonders das Leben Jeſu, und nach den beſten Anknüpfungspunkten in demſelben die Hauptſtücke im Katechismus genauer durchgegangen.

Aufſchlagen im neuen Teſtament.

Bücher:

Erſter Unterricht von Gott.
Chr. Schmids Erzählungen.
Deſſen bibl. Geſchichte.
Katechismus.
Neues Teſtament.

II.

Stufengang des Sprachunterrichts.

Er begreift Leſen, Schreiben, Orthographie und Sprachlehre ſammt dem freien mündlichen und ſchriftlichen Gedankenvortrage in ſich.

Erſte Stufe.

Wörterbildung.

A. Aus Lauten und Buchſtaben.

Kenntniß und Unterſchied der Laute und ihrer Zeichen.

Zuſammenſetzung derſelben a) zu Sylben, b) zu Wörtern.

Uebung im Wörterleſen mit richtiger Sylbenaccentuation.

Schriftliches Nachbilden der Beſtandtheile der Buchſtaben und der Buchſtaben ſelbſt.

Richtige Zuſammenſetzung derſelben nach den erſten einfachſten Regeln der Rechtſchreibung zu Wörtern, worin nach und nach alle Buchſtaben, wie dieß in jeder guten Orthographie angegeben iſt, vorkommen.

Geſchriebenes Leſen. Das Recht= immer dem Schön=ſchreiben vor.

B. Aus Sylben.

a) Nach ihrer Bedeutung.

Vorführen von Wurzelſylben, wozu die Kinder Vor= und Nachſylben ſuchen. Eine folgende Uebung kehrt die Aufgabe um.

b) Nach ihrer Form.

Sylbentheilen, Zerlegen der Wörter. Beides in Abſicht auf Leſen und Schreiben, auf Orthographie und Sprache.

C. Wörter aus Wörtern.

Aufſuchen abgeleiteter Wörter von gegebenen Stammwörtern.

a) Durch Zuſetzung der Nebenſylben, z. B. Fiſch, Fiſcher.

b) Durch Veränderung der Hauptſylben; 1) des Selbſtlauts — Grabe, Gräber; 2) des Mitlauts — können, Kunſt, lehren, lernen.

Accent auf der Wurzelſylbe.

D. Bildung beſonderer Wörtergattungen und Arten.

a) Ueberhaupt nach der ſchon eingeleiteten Kenntniß: Nenn=, Zahl=, Für=, Geſchlechts=, Eigenſchafts=, Redewörter.

Große Anfangsbuchſtaben.

b) Bildung der beſondern Wörtergattungen und ihrer Arten auseinander; z. B. hart, Härte; freundlich, Freundlichkeit; erbauen, Erbauung; Fiſch, fiſchen ꝛc.

c) Biegſame und unbiegſame auseinander.

E. Zuſammenſetzung der einfachen Wörter.

a) Unbiegſame mit einander und mit biegſamen; z. B. hin, mit, weg; ab, an, dar, legen.

b) Biegſame mit einander; z. B. Vogelhaus, Schlaukopf, ſtrohgelb, rathſchlagen ꝛc.

Zweite Stufe.

Sätzebildung.

Das Richtiglesen mit Rückſicht auf ganze Sätze und deren Interpunktion bis zur Fertigkeit im freien Nieder= und Uebungen im Diktirt= und Schönſchreiben.

Alles, was auf dieſer Stufe geſprochen und geſchrieben wird, ſoll als zuſammenhängende Rede betrachtet, und es ſollen die Geſetze entwickelt werden, nach welchen die Wörter zu Sätzen verbunden ſind, wenn über Dinge etwas ausgeſagt wird.

Den Stoff geben hier, wie überall, die Anſchauungs-, Gedächtniß- und Sprachübungen und der Realunterricht.

A. Erläuterung der Weſenheit eines Satzes (einer Zuſammenſetzung der Wörter) und Belehrung, wovon, was ausgeſetzt werde, und wie man beide Verſchiedenheiten verbinde.

(Subjekt, Prädikat.)

Kurze Wortverbindungen und kleine Sätze.

B. Sätze mit ausgedrücktem eigentlichen Nennworte im Nominativ.

1) Im Nominativ der Einheit.

a) Das Subſtantiv allein in Verbindung mit dem Verbum.

Waſſer rauſcht, — Vieh wird getränkt.

b) Alle Redetheile in Verbindung mit dem Verbum. Der Fiſcher fiſcht.

Begriff und Kennzeichen dieſer Arten.

Begriff von Geſchlecht, Steigerung, Biegung.

c) Das Subſtantiv in Verbindung mit dem Subſtantiv und mit dem Adjektiv durch das Verbum.

Der Ofen iſt ſchwarz. Die Roſe iſt eine Blume. Unſer König wird als Herrſcher geehrt. Gott, ein Schöpfer und Erhalter, wird verehrt. Schreibezeichen werden gebraucht: Punkt, Frage-, Ausrufungszeichen, Beiſtrich.

2. Im Nominativ der Mehrheit.

a) Das Verbum in der Mehr-, das Nenn- und die Beſtimmungswörter in der Einheit.

Die Roſe und das Veilchen blühen.

b) Falſcher Gebrauch des Geſchlechtswortes. Warnung davor.

Ein großes Haus und Scheuer werden gebaut.

c) Alles in der Mehrheit.

Alle Menſchen ſind ſterblich.

C. Sätze mit Fürwörtern. Unſer Karl iſt vierter. Hüpft derſelbe? Springt er?

Konjugation des Redeworts.

D. Sätze mit Präpoſitionen.

Die Katze läuft an den Stuhl.

E. Sätze mit dem Dativ.

Manchem Acker fehlt menſchlicher Fleiß. Meinem Nachbar, dem Schneider, wurde eingebrochen.

An dem Wege ſitzt ein Bettler.

F. Sätze mit dem Genitiv.

G. Sätze mit dem Accuſativ.

H. Sätze mit Umſtandswörtern.

I. Sätze mit den Konjugationen des Redeworts.

A. Regelmäßige.

1) In thätiger Form.

a) Gegenwärtige,

b) vergangene,

c) künftige Zeit.

2) In der leidenden Form ebenſo.

B. Unregelmäßige Konjugation Ohne und mit Aenderung des Selbſtlautes.

Durch eigenes Niederſchreiben wird das Gefundene überall ſelbſtthätig angewendet.

Dritte Stufe.

Sätzeverbindung.

Melodiſches Leſen mit Rückſicht auf das Steigen und Fallen der Stimme.

Schön= und freies Niederſchreiben alles Deſſen, worüber ſie Belehrung erhalten, nach folgendem Gange:

I. Verbindung der Sätze ohne Hauptveränderung in denſelben — mittelſt der Bindewörter: und, auch, ſowohl, als ꝛc.

II. Verbindung der Sätze mit einer Hauptveränderung in denſelben.

A. Mit Veränderung der Wortfolge.

1) Durch untergeordnete Bindewörter.

a) Am Nachſatze.

Die Hühner können nicht ſchwimmen, weil ꝛc.

b) Am Vorderſatze.

Weil die Hühner keine Schwimmfüße und fettige Federn haben, ſo ꝛc.

c) Am Zwiſchenſatze.

Die Thiere können, weil es ihnen an Vernunft und Sprachwerkzeugen fehlt, nicht reden.

Mitzwecke:

Gebrauch der verſchiedenen Zeiten und der Schreibezeichen.

2) Veränderungen in der Wortfolge durch das verbindende Fürwort.

B. Verbindung der Sätze mit Veränderung an der Form des Zeitworts durch die ungewiſſe Ausſage.

Z. B. Daß ein Gott ſey, können auch Heiden ahnen.

III. Lehre von der Verbindung der Sätze zu (einfachen) Perioden.

Schreibezeichen, Lehre wie man ſich beim Leſen darnach zu richten habe; richtiger Redeaccent.

IV. Freie Uebungen in kleinen ſchriftlichen Aufſätzen, wie ſie im Leben vorkommen.

Sie mögen ſeyn:

Erzählungen, Briefe, Quittungen, Rechnungen, Schuldſcheine, Zeugniſſe ꝛc.

Die Sprachlehren von Krauſe, Daniel und Heyſe dienen dem Lehrer als Leitfaden. Stephani's Leſe-, Demeters Schreiblehre, Sickels Formenlehre, Baumgartens und Wilmſens Vorlegeblätter mag er mit Nutzen gebrauchen.

III.

Stufengang des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und aus der Geſchichte.

(Realunterricht, Weltkunde.)

Auch dieſer Unterricht ſoll wie jeder andere, wie Religion und Sprache, ein für ſich beſtimmt abgerundeter Unterricht ſeyn; auch bei ihm ſoll man wiſſen, welche Theile er habe und in welchem Verhältniſſe er zu andern Lehrtheilen ſtehe.

Es begreift dieſer Unterricht in ſich, eine nach beſtimmten Fächern geordnete ſtufenweiſe Belehrung über die Verhältniſſe und Beziehungen, in welchen das Kind zur Natur und Menſchheit ſteht.

Erſte Stufe.

Die erſte Stufe der Weltkunde fällt mit dem Anſchauungsunterricht in Einem zuſammen und begreift in ſich:

1) Kunde von der Kunſtwelt, die das Kind umgibt, d. h. Kunde von Dem, was die Schule, das Haus, das Dorf enthalten.

2) Erſte Menſchenkunde, worauf die Kunſtprodukte ganz ungezwungen führen.

3) Kunde von der Naturwelt — Schöpfung — die das Kind überall umgibt und mit der es in ſtetem Verkehre ſteht. Thiere, Pflanzen, Mineralien, Tag, Nacht, Jahreszeiten, Lufterſcheinungen ꝛc.

Dieſer Gang iſt natürlich, denn das Kind ſchreitet von der Kunſtwelt zum Menſchen, von der Naturwelt zu Gott — von der Wolle am Rock zum Schaaf; vom Brod zu Dem, der es bäckt, dann zu Dem, der es wachſen läßt. —

Zweite Stufe.

1) Nach Gattungen, Arten und Unterarten geordnete Stoff-, Pflanzen-, Thier- und Minenkunde.

2) Blicke von der Gemeinde in die Oerter des Oberamts, von da in die Kreiſe, und von den Kreiſen in das ganze Königreich, und zwar:

a) Größe, Tiefe, Höhe.
b) Beſtandmaſſen der Oberfläche.
c) Unterirdiſche Schätze.
d) Wind und Wetter.
e) Produkte.
f) Thätigkeit der Einwohner, und beſonders landwirthſchaftliche Betriebe, Baum- und Bienenzucht.
g) Einrichtungen und geiſtiges Leben.
h) Geſchichte des Landes.

3) Kunde vom Menſchen in Hinſicht auf Geſundheit und Krankheit.

Dritte Stufe.

1) Kräfte der Natur, die das Kind täglich erfährt; Bewegung und Wirkung der Naturkörper; Lufterſcheinungen.

2) Kunde von den Erſcheinungen an Sonne, Mond und Sternen, wie ſie täglich am Himmel ſichtbar ſind; von der ſcheinbaren und wahren Bewegung, von der Zeitrechnung und Dem, was im Kalender vorkommt.

3) Kunde vom Allgemeinen der Erde, Geſtalt, Bewegung, von der Erdoberfläche, von den Erdtheilen und Meeren, von den Einwohnern im Allgemeinen.

4) Genauere Kunde von Deutſchland.

5) Hauptpunkte aus der Geſchichte der Deutſchen.

6) Zurückleitung davon auf Württemberg, um Kunde zu geben, wie das Königreich in ſeine gegenwärtigen Verhältniſſe gekommen ſey.

Hier wird Alles, was Erdbeſchreibung, Naturkunde und Geſchichte in Beziehung auf die nähere Kenntniß des Vaterlandes darbieten, zuſammengefaßt, und ſo der Realunterricht geſchloſſen.

IV.

Stufengang der Zahlenlehre.

Erſte Stufe.

Hier ſoll das Kind an ſinnlichen Gegenſtänden die Zahlen auffaſſen und mit der Zu- und Abnahme derſelben ſich beſchäftigen, alſo zählen und rechnen zugleich lernen.

1) Die Zahl von 1—10.

a) Kennen, Benennen und Bezeichnen der Zahlen.

b) Mündlich und ſchriftlich zuſammenzählen, letzteres mit Gebrauch der herkömmlichen Zeichen.

c) Das Abziehen nach dem nämlichen Gange, den das Zuſammenzählen einſchlug.

d) Verbindung vom Zuſammenzählen und Abziehen. Gutes Zahlenſchreiben.

2) Die Zahl von 10—100 in der Anſchauung von Zehnern aufgefaßt und in den vier Species behandelt.

a) Auffaſſen und Schreiben der Zahl von 10—100 in und außer der Reihe, vor-, rückwärts, und mit Ueberſpringen von 2, 3, 4, 5 ꝛc. Zahlen.

b) Das Zuſammenzählen. Mündliche und ſchriftliche Aufgaben aus dem Leben.

c) Das Abziehen ebenſo.

d) Das Multipliciren. Das Ueberſpringen der Zahlen beim Zuſammenzählen leitet dafür ein. Einübung des Einmal eins, mündlich und ſchriftlich. Ausrechnen allerlei Aufgaben, mündlich und ſchriftlich — auch ſolcher, bei denen das Addiren, Subtrahiren und Multipliciren vereint iſt —.

e) Das Theilen ohne und mit Reſten.

f) Angewandtes Theilen.

Bekanntmachung mit den gewöhnlichen Münzen, Maaßen, Gewichten. Allerlei Aufgaben hieraus, die auf die vier Species Bezug haben; z. B. 24 Pfennige, wie viele Groſchen?

3) Die Zahl von 100—1000 in der Anſchauung von Zehnern und Hunderten aufgefaßt und in den vier Species ſo behandelt, wie hier die Stufen von 10—100 beſchrieben ſind.

Zweite Stufe.

Hier werden die vier Species ſchriftlich in jeder Zahlausdehnung vollſtändig erläutert und eingeübt, das Kopfrechnen damit verbunden.

1) Unbenannte Zahlen.

a) Numeriren der Zahlen.

b) Das Addiren mit unbenannten Zahlen.

c) — Subtrahiren — — —

d) — Multipliciren — — —

e) — Dividiren — — —

f) — Vereinigen dieſer vier Uebungen in zuſammengeſetzten Aufgaben.

2) Gleich- und ungleichbenannte Zahlen.

a) Auffaſſen von allen im Leben vorkommenden noch

nicht gehabten Größen, verbunden mit Auflöſungen und Zurückführungen (Reſolutionen und Reduktionen).

b) Addiren in ungleichbenannten Zahlen.
c) Subtrahiren — — —
d) Multipliciren — — —
e) Dividiren — — —
f) Verbinden dieſer vier Uebungen, ſo wie beſonders auch das Rechnen von verwickelteren Aufgaben im Kopfe.

Dritte Stufe.

Hier wird das Rechnen auf die mehr zuſammengeſetzten im Leben vorkommenden Aufgaben verwendet.

a) Auffaſſen der Brüche und Gebrauch derſelben in den vier Species und deren Verbindungen.

Kopfrechnen damit verbunden.

b) Begriff und Uebung in den Verhältnißgleichungen (geometriſchen Proportionen) und in allen Rechnungsweiſen, die ſich darauf ſtützen und unter dem Namen Regelbetri, Kettenſatz, Geſellſchafts= ꝛc. Rechnung bekannt ſind.

Die Rechenbücher von Heſſer, Holzapfel, Stephani, Wörle ꝛc. leiſten hiebei die beſten Dienſte.

V.

Stufengang der Formen= und Schreiblehre.

Erſte Stufe.

1) Vorläufige Begriffe von Raum, Ausdehnung, Körper, Länge, Breite, Fläche, Gränze, Linie, Punkt, gerade, krumme Linien, gerade Linien der Lage nach, wagrecht, ſenkrecht, ſchräg, Verbindung gerader und krummer Linien.

Wird ganz mit dem Anſchauungs= und mit dem Realunterrichte verbunden.

2) Bildung der Winkel mit geraden und krummen Linien

a) der Zahl nach.

Hier kommt zugleich vor: Scheitel, Schenkel, Winkel, Ecke.

Verbindung von 2, 3, 4 ꝛc. Linien in 1, 2, 3, 4 ꝛc. Punkten.

Aufzählung der Winkelzahl, Geſetze darin.

b) Der Größe nach.

Begriffe von rechten, ſchiefen, ſtumpfen, ſpitzen Winkeln. Geſetze, nach denen ſie ſich bilden.

c) Eintheilung und Bildung der krummlinigen Winkel.

Begriffe von hohlen, erhabenen, gemiſchten Winkeln. Bildung krummliniger Winkel mit Rückſicht auf dieſe Eintheilung mit 2 krummen Linien in 1, in 2 Punkten, mit 3 krummen Linien in 1, 2, 3 Punkten ohne und mit Durchgehen der Linien.

d) Eintheilung und Bildung gemiſchtliniger Winkel. Gemiſchtlinige hohle, erhabene Winkel.

3) Anfänge des Schreibens bis zur fertigen Bildung regelmäßiger Schriftformen in einzelnen Buchſtaben und Wörtern.

Zweite Stufe.

Begriff von Flächen — von gerad-, krumm- und gemiſchtlinigen —.

A. Geradlinige Flächen.

Geringſte Linienzahl geradliniger Flächen. Wie viele Ecken jede den Seiten nach habe?

Flächen den Ecken nach: Drei-, Vier-, Vielecken.

a) Von den Dreiecken.

Eintheilung: nach dem Verhältniß der Seiten, nach der Art der Winkel.

Bildung und Beſchreibung gleichſchenkliger, ungleichſchenkliger, rechtwinkliger, ſtumpf- und ſpitzwinkliger Dreiecke.

b) Von Vierecken und Parallelogrammen und von Vielecken.

Begriff von Vierecken und Parallelogrammen; aa) regel-, bb) unregelmäßige.

aa) Von regelmäßigen.

Quadrate, Rechtecke, Rhomben, Rhomboiden.

Bildung, Beſchreibung, Vergleichung.

bb) Von unregelmäßigen.

Begriff, Bildung und Beſchreibung von Trapezen, Trapezoiden, Winkel darin.

c) Von Vielecken,
regelmäßige,
unregelmäßige.

B. Krummlinige Flächen.

Kreis, Bildung deſſelben und ſeiner Theile und Beſchreibung davon.

Bildung und Beſchreibung krummliniger Zwei-, Drei-, Vier- und Vielecke.

Gemiſchtlinige Flächen nach eben dieſem Stufengange.

C. Uebungen im Schönſchreiben.

Dritte Stufe.

1) Die Schüler dieſer Stufe machen, um ihre Einbildungskraft noch mehr zu üben und auszubilden, mannigfache freie Zuſammenfügungen des auf der zweiten Stufe Erlernten und vielfache Abbildungen von Gegenſtänden der Wirklichkeit, Ackerflächen, Ackergeräthſchaften, landwirthſchaftliche Gebäude mit Gebrauch des verjüngten Maaßſtabes.

2) Fortgeſetzte Uebungen im Schön-, Schnell- und Richtigſchreiben.

Sickels Formen- und Demeters Schreiblehre leiten hier den Lehrer.

VI.

Stufengang des Geſangunterrichts.

Erſte Stufe.

a) Die Neuaufgenommenen hören dem Geſange der Größeren eine Zeitlang bloß zu.

b) Beim Anſchauungsunterricht unter der Rubrik: „Gehörübungen“ wird bemerk- und unterſcheidbar gemacht: Höhe, Tiefe, Länge, Kürze, Stärke und Schwäche der Töne.

c) Wöchentlich zwei Mal werden eigene Singſtunden ausgeſetzt, worin allerlei kleine Liedchen, die faßliche, heitere und frohe Melodieen haben, und verſtändlichen und

anſprechenden Inhalts ſind, nach dem Gehör eingeübt werden.

Die Worte werden durch Vor- und Nachſprechen beigebracht, die Melodieen durch Geige oder Vorſingen.

d) Nach dem Gehör wird mit einer Menge von Liedern fortgefahren.

Die Sorge, daß die Kinder recht viele Sprüche und Liederverſe in's Gedächtniß bekommen, fördert ganz beſonders den erſten Religionsunterricht.

Zweite Stufe.

Hier beginnt der begriffsmäßige Geſangunterricht, welcher bis zum Austritt aus der Schule fortgeſetzt wird. Er ſey kurz und bündig, und das Aufgefaßte werde an kleinen Geſängen veranſchaulicht und geübt, damit Lehre und Uebung Hand in Hand gehen.

Sein Stufengang iſt:

1) Vorführung des Durdreiklangs und ſeine Wiederholung in der Oktave. Durch Ziffer, Linien der Noten und Noten ſelbſt verſinnlichet.

2) Vorführung der ganzen, halben, Viertels- und Achtelsnoten.

Begriff von Takt, Zweiviertel-, Dreiviertel-, ganzer Takt.

3) Vorführung der zwiſchen dem Dreiklang liegenden Töne — Bildung der Tonleiter.

4) Die Sechszehntelsnote und der Dreiachtelstakt.

5) Töne ober der Oktave.

6) Der Sechsachtelstakt, punktirte Noten.

Dritte Stufe.

7) Die halben Töne, verſchiedene Tonarten, Vorſetzungszeichen.

8) Molltonleiter, wenn Zeit und Umſtände es erlauben.

9) Vermehrung und Anwendung des Erlernten durch viele Lieder, beſonders ſolcher, welche zum kirchlichen Gebrauche dienen.

Vertheilung des vorſtehenden Lehrſtoffes auf den Zeitraum einer Winterſchulwoche.

Nun ſind wir auf dem Punkte, in jeder Klaſſe jedem Lehrgegenſtande nach ſeinen oben bezeichneten Hauptbeziehungen und Stufen jene Zahl Stunden während der Woche ſo zutheilen zu können, daß zu hoffen iſt, es werde mit vorzüglicher Berückſichtigung des Wichtigeren und Unerläßlicheren ein gleichmäßiges Nebeneinanderlaufen aller Klaſſen und ein geregeltes Fortſchreiten in den Kenntniſſen und Fertigkeiten bezweckt werden.

Um die Jugend nicht abzuſpannen und zu ermüden, erhält die Anſchauungsklaſſe nur halbſtündigen Unterricht, die übrigen Klaſſen ſtündigen.

1.

Vertheilung des Lehrſtoffs und der Zeit für die Anſchauungsklaſſe.

Wöchentliche Lehrſtunden: 20.

Davon werden zugetheilt:

6 halbe Stunden dem Anſchauungsunterricht.

Dieſe Uebung erfordert ganz des Lehrers perſönliche Theilnahme — kein Gehülfe kann ihn hier erſetzen.

4 halbe Stunden zur Erweckung des gottſeligen Sinnes.

Der Lehrer lehrt hier nur in Viertelſtunden; die darauf folgende Viertelſtunde wird mit Vor- und Nachſprechen und Auswendiglernen des vom Lehrer Vorgetragenen durch dazu befähigte Gehülfen ausgefüllt.

10 halbe Stunden der Formen- und Schreiblehre.

Linien, Winkel, Oval, Kreis, Buchſtaben, Sylben, Wörter.

In acht halben Viertelſtunden kann der Lehrer hier alles Erforderliche lehren. Die jedesmalige Einleitung in dieſes Penſum und die Sorge für die Fortführung deſſelben durch Gehülfen ausgenommen überläßt er durch wöchentliche 9 halbe Stunden alles der Selbſtthätigkeit der Schüler. Denn der erſte For-

men-, Schreib-, Rechen- und Leſeunterricht können ſo vereinfacht werden, daß ihn jedes nicht ganz ungeſchickte Kind ertheilen kann.

10 halbe Stunden dem Leſeunterricht.

Nur die jedesmalige halbe Zeit erfordert des Lehrers Gegenwart. Will er ſchreibend leſen lehren, was das Naturgemäßeſte iſt, ſo werden dieſe zwei Gegenſtände zuſammen verbunden.

6 halbe Stunden der Zahlenlehre.

Die Hälfte Zeit nur lehrt der Lehrer; die andere iſt Uebung.

4 halbe Stunden dem Geſangunterricht.

Dieſer Unterricht iſt zum Theil mit dem der andern Klaſſen gemeinſam; nur muß der Lehrer dafür ſorgen, daß dieſe Klaſſe ſelbſtthätig mitmache.

Dieſe Klaſſe erhält ſonach 10 unmittelbare Lehr- und 10 Uebungsſtunden wöchentlich.

2.

Vertheilung des Lehrſtoffs und der Zeit für die Gedächtnißklaſſe.

30 wöchentliche Lehrſtunden.

Davon werden zugetheilt:

6 Stunden der Religions- und Sittenlehre.

Sie begreift in ſich die bibl. Geſchichten als Einzelngeſchichten und das Auswendiglernen des Katechismus.

Den Religionslehrer triffts perſönlich hieher vier halbe Stunden. Die übrigen vier Stunden mit der Oberklaſſe oder für ſich.

4 Stunden dem ſprachrichtigen Leſen.

Der Lehrer $1\frac{1}{2}$ Stunden dabei.

5 Stunden den Schön-, Recht- und freien Schreibübungen.

Davon der Lehrer eine Stunde.

4 Stunden der Sprachlehre, Sätzebildung, zugleich mit dem Realunterricht.

Des Lehrers Antheil eine Stunde.

5 Stunden dem Rechnen.

Davon der Lehrer zwei Stunden.

4 Stunden der Weltkunde, d. h. Anleitung zu einer geordneten und denkenden Kunde der Natur und Zeit.

Der Lehrer hat darin zwei Stunden unmittelbar zu lehren.

2 Stunden dem Geſang.

Meiſtens gemeinſam mit der Oberklaſſe.

Der Lehrer hier eine halbe Stunde.

Summe: Kinder 30, Lehrer 10 Stunden.

3.

Vertheilung des Lehrſtoffs und der Zeit für die Verſtandesklaſſe.

Wöchentliche Lehr- und Uebungsſtunden: 30.

Davon werden zugetheilt:

6 Stunden zur Anweiſung der Erkenntniß der chriſtlichen Religion nach ihrer Geſchichte und Lehre, d. i. nach Schrift und Katechismus.

Der Religionslehrer lehrt drei Stunden.

Das Leſen iſt mit den anderen Unterrichtsgegenſtänden verbunden und hier kein Unterrichtsgegenſtand mehr für ſich.

6 Stunden dem Schön-, Recht- und freien Schreiben.

Lehrer eine Stunde.

6 Stunden der Sätzeverbindung und den Aufſätzen fürs Leben.

Lehrer zwei Stunden.

4 Stunden dem Rechnen fürs Leben.

Lehrer zwei Stunden.

6 Stunden der Weltkunde.

Lehrer eine Stunde.

2 Stunden dem Geſang.

Lehrer eine Stunde.

Zuſammen: Kinder 30 Stunden, Lehrer 10 Stunden.

Da der Einlehrer wöchentlich 30 Stunden in der Schule verweilt, während die Kinder der Anfangsklaſſe 20, die der Mittelklaſſe 30 und die der Endklaſſe auch 30, zuſammen 80 Stunden, darin zubringen; ſo iſt er in Betracht, daß jede Klaſſe in dieſem Zeitraume ein für

ſich beſtehendes, von jeder anderen Klaſſe verſchiedenes Weſen treibt, gezwungen, ſich in dieſe 80 Stunden im Verlaufe von 30 ſo zu theilen, daß es ihm möglich wird, jede Klaſſe ſelbſtthätig zu dem ihr feſtgeſetzten Ziele zu leiten. Wenn man, wie es oben geſchehen, des Lehrers Wirkſamkeit in jeder Klaſſe auf 10 Stunden feſtſetzt, ſo bekäme die Vorklaſſe 10, d. i. die Hälfte, die Mittelklaſſe 20 und die Oberklaſſe 20 Stunden Selbſtbeſchäftigung. Dieſe 50 Stunden werden ſich durch nichts Anderes, als durch geſchickte Vertheilung und Behandlung der Lehrgegenſtände, durch kluge Auswahl und Beiziehung von Gehülfen nach der Weiſe des veredelten gegenſeitigen Unterrichts ausfüllen laſſen.

Ausdehnung der Vertheilung des Lehrſtoffs nach dem Wochenzeitraum auf den jährlichen Lehrkurſus ſowohl, als auf den achtjährigen in Verbindung mit den drei Hauptkurſen in den drei Hauptklaſſen.

a.

Für die Anſchauungsklaſſe.

aa) Ueberhaupt.

Dieſe Klaſſe lernt und übt jede Winterſchulwoche 20 Stunden, in 24 Wochen 480; jede Sommerſchulwoche 6, thut in 21 Wochen 126 Stunden, folglich zuſammen in runder Zahl jährlich . . . . 600 Stunden.
Und da ſie nach der Regel zweijährige Dauer hat, in zwei Jahren . . . . 1200 Stunden, inner welcher Zeit die Glieder derſelben das zu lernen und zu üben haben, was für ſie in vorſtehendem Lehrplane ausgeſetzt iſt.

bb) Insbeſondere.

Da im Winterſemeſter jeder Lehrgegenſtand, wie er oben für die Wochenzeit angeſetzt iſt, im Ganzen in 24 Mal größerem Zeitraume erſcheint, und im Sommerſemeſter, verglichen mit dem Winterzeitraume, in 6 Mal größerem, alſo im vollſtändigen jährlichen Lehrkurſus in 30 Mal größerem Schulzeitraume, und in zweijährigem in 60 Mal größerem, ſo ergeben:

3	Stund.	Anſchauungsunterricht jährl.	90	zweij.	180 St.
2	—	Religionsunterricht —	60	—	120 —
5	—	Formen- u. Schreiblehre —	150	—	300 —
5	—	Leſeunterricht —	150	—	300 —
3	—	Rechenunterricht —	90	—	180 —
2	—	Geſangunterricht —	60	—	120 —
20.		Zuſammen	600		1200 St.

Der unmittelbare Unterricht des Lehrers begreift jedesmal den halben Zeitraum.

b.

Für die Gedächtnißklaſſe.

aa) Ueberhaupt.

Dieſe Klaſſe verweilt jede Winterſchulwoche 30 Stunden in der Schule, in 24 Wochen 720; jede Sommerwoche 6, in 21 Wochen 126 Stunden; folglich zuſammen in runder Zahl jährlich . . . . . . 840 Stunden, und da dieſe Klaſſe nach der Regel dreijährige Dauer hat, in drei Jahren . 2520 Stunden, inner welcher Zeit die Glieder derſelben das zu lernen und zu üben haben, was oben für die zweite Stufe durch alle Lehrgegenſtände beſtimmt iſt.

bb) Insbeſondere.

Da im Winterhalbjahre jeder Lehrgegenſtand, wie er oben in einer Woche als Maaßſtab angenommen iſt, in 24 Mal größerem Zeitraume erſcheint, und im Sommerhalbjahre, verglichen mit dem Winterzeitraume, in 4 Mal größerem, alſo im vollſtändigen jährlichen Kurſus in 28 Mal größerem und im 3jährigen in 84 Mal größerem, ſo ergeben:

6	St.	Religions- u. Sittenlehre jährlich	168	dreijährig	504.
4	—	ſprachrichtig Leſen —	112	—	336.
5	—	Schön-, Recht- u. fr. Schr. —	140	—	420.
4	—	Sprachunterricht —	112	—	336.
5	—	Rechenunterricht —	140	—	420.
4	—	Weltkunde —	112	—	336.
2	—	Geſangunterricht —	56	—	168.
30.		Zuſammen	840		2520.

Der dritte Theil iſt unmittelbarer Unterricht.

c.

Für die Verſtandesthätigkeitsklaſſe.

aa) Ueberhaupt.

Auch dieſe Klaſſe verweilt jede Winterwoche 30 Stunden in der Schule, in 24 Wochen 720; jede Sommerwoche 6, in 21 Wochen 126 Stunden; folglich zuſammen in runder Zahl jährlich . . . . . 840 Stunden,
und da dieſe Klaſſe nach der Regel dreijährige Dauer hat, in drei Jahren . 2520 Stunden,
inner welcher Zeit die Glieder derſelben das zu lernen und zu üben haben, was oben für die dritte Stufe durch die ſechs Lehrgegenſtände beſtimmt iſt.

bb) Insbeſondere.

Da im Winterhalbjahre jedem Lehrgegenſtande, wie er oben in einer Woche als Maaßſtab angenommen iſt, in 24 Mal größerem Zeitraume erſcheint, und im Sommerhalbjahre, verglichen mit dem Winterzeitraume, in 4 Mal größerem, alſo im vollſtändigen jährlichen Kurſus in 28 Mal größerem und im dreijährigen in 84 Mal größerem, ſo ergeben:

6 St.	Religionsunterricht . . .	jährl.	168	dreij.	504.
6	— Schön-, Recht- u. freies Schreib.	—	168	—	504.
6	— Sprachunterricht	—	168	—	504.
4	— Rechnen	—	112	—	336.
6	— Weltkunde	—	168	—	504.
2	— Geſang	—	56	—	168.
30.	Zuſammen		840		2520.

Der dritte Theil iſt unmittelbarer Unterricht.

d.

Für einen durch alle Klaſſen regelmäßig paſſirten Schüler im achtjährigen Kurſus.

Gegenſtände.	Stunden der Vor-	Mittel-	Endklaſſe.	Zuſammen in 8 Jahren
Religion . . .	120	— 504	— 504	— 1128.
Schön-, Rechtſchr. ꝛc.	300	— 420	— 504	— 1224.
Leſen	300	— 336	— —	— 636.
Rechnen	180	— 420	— 336	— 936.
Sprachunterricht	—	— 336	— 504	— 840.
Weltkunde . .	180	— 336	— 504	— 1020.
Geſang . . .	120	— 168	— 168	— 456.
	1200	— 2520	— 2520	— 6240.

6240 Stunden.

Stunden- und Tagesordnung der Woche.

Nachdem der Zeitraum jedem Lehrgegenſtande für die Woche und von derſelben aufſteigend bis auf die vorgeſchriebenen acht Jahrkurſe zugewieſen iſt, ſo kann und ſoll dies auch abſteigend auf die Tage der Woche und auf die Stunden der Tage geſchehen. Dieß ergiebt folgende

Wöchentliche Stunden- und Tagesordnung für eine ländliche Einlehrerſchule.

	Lehrſtunden der Woche.	Anſchauungs- Klaſſe.	Gedächtniß- Klaſſe.	Verſtandes- Klaſſe.
Montag.	1 Abweſend	Religion	Religion
	2 Anſchauungsunterricht, Formen- und Schreiblehre	Leſen	Sprachunterr.
	3 Leſen, Rechnen	Rechnen	Fr. Schreibüb.
	4 Abweſend	Leſen	Weltkunde
	5 Anſch.untr.Form- u.Schrlhr.	Schönſchreib.	Schönſchreiben oder Zeichnen
	6 Leſen, Singen	Weltk., Sing.	Rechnen, Sing.

	Lehrſtunden der Woche.	Anſchauungs- Klaſſe.	Gedächtniß- Klaſſe.	Verſtandes- Klaſſe.
Dienstag.	7	Abweſend	Religion	Religion
	8	Vorb. Relig.untr., Form- u. Schreiblehre.	Sprachunterr.	Sprachunterr.
	9	Leſen, Rechnen	Weltkunde	Weltkunde
	10	Abweſend	Rechnen	Rechnen
	11	Anſchauungsuntr., Form- und Schreiblehre	Recht- u. freie Schreibübung.	Freie Schreibübungen.
	12	Leſen, Singen	Zeichn., Sing.	Weltk., Singen
Mittwoch.	13	Abweſend	Religion	Religion
	14	Vorb. Relig.untr., Form- u. Schreiblehre	Sprachunterr.	Sprachunterr.
	15	Leſen, Rechnen	Rechnen	Rechnen
Donnerstag.	16	Abweſend	Religion	Religion
	17	Anſchauungsunterr., Form- und Schreiblehre	Leſen	Sprachunterr.
	18	Leſen, Rechnen	Rechnen	Fr. Schrübung.
	19	Abweſend	Leſen	Weltkunde
	20	Anſchauungsunterr., Form- und Schreiblehre	Schönſchreib.	Schönſchreiben oder Zeichnen.
	21	Leſen, Singen	Weltk., Sing.	Rechnen, Sing.
Freitag.	22	Abweſend	Religion	Religion
	23	Vorber. Religionsunterricht, Form- und Schreiblehre	Sprachunterr.	Sprachunterr.
	24	Leſen, Rechnen	Weltkunde	Weltkunde
	25	Abweſend	Rechnen	Rechnen
	26	Anſchauungsunterr., Form- und Schreiblehre	Recht- u. freie Schreibübung.	Recht- u. freie Schreibübungen
	27	Leſen, Singen	Zeichn., Sing.	Weltk., Singen
Samstag.	28	Abweſend	Religion	Religion
	29	Vorb. Relig.untr., Form- u. Schreiblehre	Sprachunterr.	Sprachunterr.
	30	Leſen, Rechnen	Weltkunde	Weltkunde

Bemerkung. Die Sommerſchule, in welcher für die Anſchauungsklaſſe 3⅕ Wochen, und für die beiden andern Klaſſen 5 Wochen erſt dem Zeitraum einer Winterſchulwoche gleich kommen, ſezt den Winterkurſus fort, und ſtellt durch eben dieſe Fortſetzung den vollſtändigen Jahreskurſus her. Eine und dieſelbe Stundenordnung, welche für den Winterkurſus beſtimmt iſt, iſt auch für den Sommerkurſus zu gebrauchen. Der Lehrer fährt nämlich mit jeder Klaſſe nach der Stundenreihe fort, wie er ſie für die Win-

terwoche zum Maaßſtabe angelegt hat, d. h. 30 Stunden werden in derſelben Folge genommen, wie im Winter nach derſelben gelehrt wurde. Nur das Vertheiltſeyn der Tage und Stunden macht den Unterſchied, ſonſt Nichts.

3.

Was ſollte für die Blinden allgemein geſchehen?

Der Blinde theilte aus leicht begreiflichen Urſachen nie das Schickſal des Taubſtummen, für bildungsunfähig gehalten zu werden; ſchon das Alterthum hatte ausgezeichnete Blinde und es fehlte überhaupt zu keiner Zeit an Nichtſehenden, welche ſich durch geiſtige Bildung und ſogar durch mechaniſche Fertigkeiten hervorthaten. Der Blinde hat Gehör und Sprache und dadurch ſind für ihn unter ſonſt günſtigen Umſtänden die Quellen jeder Wiſſenſchaft zugänglich. Die Nacht um ihn her hält überdieß eine Menge von Zerſtreuungen von ihm entfernt und dieſer Umſtand fördert ſein Nachdenken um ſo mehr, als er ſich in Folge ſeines Zuſtandes oft allein befindet und verhindert an äußerer Thätigkeit auf innere verwieſen iſt. Er hört ferner von gar Vielem, zu deſſen genauer Kenntniß das Geſicht nothwendig iſt; — gezwungen, ſich von ſolchen Dingen doch einen Begriff zu machen, ſucht er durch innere Anſchauung den Mangel der äußeren zu erſetzen; ſeine Einbildungskraft iſt beſtändig geſchäftig, ſich Vorſtellungen von Dem zu ſchaffen, was er nicht ſieht, und dadurch geweckt ſchafft ſie — freilich oft gar wunderſame, aber oft auch die ſchönſten, liebſten Bilder. Beraubt des bequemſten Mittels, dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen, des Aufſchreibens, iſt er genöthigt, das Gedächtniß ſelbſt deſto mehr zu üben, und es erlangt dadurch nicht ſelten eine ungemeine Kraft im Auffaſſen und Behalten. Aus all' Dieſem iſt es denn leicht erklärlich, daß ſich unter den Blinden tiefe Denker, ausgezeichnete Dichter und große Gelehrte finden. Wir erinnern nur an die Dichter Homer, Oſſian und Milton, an den zu ſeiner Zeit

berühmten Mathematiker Saunderſon *) und an den Doctor der Theologie, Thomas Blaklok **), denen wir noch viele Andere anreihen könnten. — Muſik iſt es end-

*) Er wurde geboren zu Thurlſon in England 1682 und erblindete ſchon im erſten Jahre ſeines Lebens in Folge der Blattern. Schon als Knabe machte er bedeutende Fortſchritte in der lateiniſchen, griechiſchen und franzöſiſchen Sprache und verſtand namentlich die alten Klaſſiker, wenn ſie ihm in der Grundſprache vorgeleſen wurden. Sein Gedächtniß bewahrte eine Menge von Stellen ſowohl aus Dichtern, als auch aus Proſaikern. Später machte er die Mathematik zu ſeinem Hauptſtudium, und zwar mit einem ſolchen Erfolge, daß er 1711 Profeſſor der Mathematik in Cambridge wurde. Er ſtudirte ſelbſt Newtons Optik. Berühmte Mathematiker fragten ihn oft um Rath und man fand ſeine Werke gehaltvoll genug, um ſie nach ſeinem Tode auf Koſten der Univerſität drucken zu laſſen. Die Muſik, welche er vorzüglich verſtand, gewährte ihm Erholung von ſeinen ernſten Studien. Auch ſein Taſtſinn war ſo ausgebildet, daß er alte ächte römiſche Münzen von unächten unterſcheiden konnte. Sein feines Gehör verrieth ihm die Beſchaffenheit eines Zimmers, in das er zum erſtenmal kam, durch das verſchiedene Hallen der Stimme. Als ihm eine Tochter geboren wurde und man ihm ſagte, daß ſie ganz geſunde Augen habe, äußerte er den Zweifel, daß ſich nun ihre Bildung ſchwerlich über das Gewöhnliche erheben werde. Er ſtarb in einem Alter von 56 Jahren. Mehreres über ihn ſiehe in Kleins vortrefflichem Lehrbuche zum Unterrichte der Blinden.

**) Geboren 1721 zu Annan in Schottland, war ſo glücklich, einen Vater zu haben, der, obgleich von gemeinem Stande, ſeinen Geiſt durch Vorleſen zu bilden ſuchte. Er machte bald eigene Verſuche im Dichten und gewann einen Gönner, der ihm zum Beſuchen der Univerſität in Edimburg verhalf. Nach Vollendung ſeiner Studien predigte er mit vielem Beifall und wurde Doktor der Theologie. Später leitete er die Studien junger Leute in Sprachen und Philoſophie, und viele ausgezeichnete Männer ſeines Vaterlandes verdankten ihm ihre Bildung. Seine Gedichte ſind im Druck erſchienen. Er ſtarb 1799.

lich, worin es der Blinde ohnedieß leicht zur Meiſterſchaft bringen kann. Alles ihn Erheiternde kommt ihm beinahe einzig und allein durch das Ohr zu, er hört das Wohlwollen Anderer in ihrer Stimme und das Erwachen des Frühlings in dem Geſang der Vögel, er unterſcheidet die Menſchen an ihrer Stimme, die Thiere an ihren Lauten und zum Theil ſelbſt lebloſe Dinge an dem Schall, welchen ſie von ſich geben; das Gehör muß ihm überhaupt in tauſend Fällen das Geſicht erſetzen, und es iſt natürlich, daß dadurch in ihm Vorliebe für Genüſſe des Ohrs entſteht, und daß, wenn auch nur einige Anlage zur Muſik vorhanden iſt, dieſe ſchnell und kräftig ſich äußert. Beraubt all' der Genüſſe, welche uns durch das Geſicht zuſtrömen, ſpielt und ſingt er in ſeiner Nacht, wie die durch erfindſame Grauſamkeit des Augenlichts beraubte Nachtigall in der ihrigen. Seltener zeichnet er ſich dagegen durch Fertigkeit in mechaniſchen Arbeiten aus; es giebt dabei für ihn zu viele und zu große Hinderniſſe zu überwinden, und viele Arbeiten kann er ohnedieß nicht anders, als mit einem ſehenden Gehülfen verrichten; — daraus entſteht für den unbemittelten Blinden in der Regel die bitterſte Noth, er fällt dadnrch meiſtens dem Bettel anheim und allem Verderben, das derſelbe nach ſich zu ziehen pflegt. Allein es liegen doch Beiſpiele genug vor, daß Blinde ſich mit Handarbeiten ernährten, um behaupten zu dürfen, daß jeder von Jugend auf zweckmäßig behandelte Blinde es in den einen oder den andern Arbeiten ſo weit bringen könnte, daß er im Stande wäre, ſich den nöthigſten Unterhalt ſelbſt zu verdienen. Durch ihre Geſchicklichkeit in mechaniſchen Arbeiten ſind beſonders merkwürdig die Blinden: Gottermaier *)

*) Klein erzählt von ihm: „Da ſeine Eltern frühe ſtarben, ſo hielt er ſich abwechſelnd bei ſeinen Geſchwiſtrigen und Verwandten auf. Hier wartete er die Kinder, fütterte das Vieh, holte Waſſer u. ſ. w. Zum Zeitvertreib ſchnitzte er kleine Wägen, Pflüge, Vogelbauer, oder machte aus Lehm Pferde, Kühe u. ſ. w. Als er größer wurde, lernte er auch auf dem Felde arbeiten, graſen, Erdäpfel legen, Frucht abſchneiden,

(geb. 1758 zu Obriz, einem Dorfe in Nieder-Oeſtreich), Joſeph Kleinhanns *) (zu Nauders in Tyrol) und Johann Käferle (zu Ludwigsburg in Württemberg) **). So viele Beiſpiele aber auch darauf hinweiſen, welcher Ausbildung die Blinden fähig ſeyen, ſo blieb es doch der

---

im Walde Holz hauen u. ſ. w. Beim Leſen des Weinſtocks und beim Keltern konnte er, wie ein Sehender, gebraucht werden. Seine Hauptbeſchäftigung beſtand im Ziegelſchlagen, wo er Alles allein that und ſich auch die hölzernen Formen dazu machte. Er konnte flicken, ſich Schuhe und Stiefel ausbeſſern, ſogar die Nadeln einfädeln. Er hat ſich verheurathet und zu ſeiner Stubeneinrichtung ſich Stühle, Bettſtellen und Schränke ſelbſt gemacht; ja, er diente ſogar als Wegweiſer in ſeiner Nachbarſchaft und verrichtete Botengänge.

*) Dieſer merkwürdige Blinde lebt wahrſcheinlich noch jetzt; wenigſtens war er vor einigen Jahren noch am Leben und ernährte ſich damals, was man von einem Blinden am wenigſten erwarten ſollte, durch Bildſchnitzerei. Er verfertigte Kruzifixe und Heiligenbilder aus Holz, und zwar ſo, daß in den Geſichtern ſogar Schmerz und andere Leidenſchaften ſich ausgedrückt fanden. „Er verfertigt,“ berichtet Klein, „auch Köpfe von lebenden Perſonen theils nach der Natur, theils nach Büſten, von welchen er den Umriß und die Züge des Geſichts durch genaues Befühlen erforſcht und darnach arbeitet. Er bindet ſich an keine Größe; er macht Bildſäulen in Menſchengröße und auch ſolche von weniger, als einem Schuh in der Höhe. Dabei iſt er im Stande, kleinere Muſter ins Große und große ins Kleine nach richtigem Maaßſtab und mit Beobachtung der nöthigen Verhältniſſe der Theile auszuarbeiten.“

**) Er lebt noch jetzt und iſt ebenfalls einer der merkwürdigſten Blinden. Er erblindete im vierten Jahre und fieng im zehnten an, ſich mit der Drehbank zu beſchäftigen. Sein erſtes Produkt war ein kleines Kegelſpiel, bald verfertigte er aber größere und künſtlichere Dinge und erfand ſogar verſchiedene Maſchinen. Im zwanzigſten Jahre fieng er an Zithern, Geigen und andere muſikaliſche Inſtrumente zu machen, zwei Jahre nachher verfertigte er ſein erſtes Fortepiano und legte endlich eine Inſtrumentenfabrik an.

neueren Zeit vorbehalten, für die Bildung dieſer Unglücklichen allgemeiner zu ſorgen und namentlich Inſtitute für ſie zu errichten. Hauy und Klein haben ſich dabei unſterbliche Verdienſte erworben und ihre Namen nicht weniger, als l'Epée, unter die Zahl der Wohlthäter der Menſchen eingetragen. Allein es entſteht die Frage: Iſt durch die bisher errichteten Inſtitute für die Blinden hinlänglich geſorgt? Wir beklagen es, dieſe Frage verneinen zu müſſen. Die Inſtitute reichen für die Zahl der Blinden bei weitem nicht hin und die Mehrzahl derſelben fällt noch immer bei aller Bildungsfähigkeit dem Müſſiggang und dem Bettel, ſittlicher Verdorbenheit und trauriger Unwiſſenheit anheim. Aber nicht genug, ſelbſt für die, welche ſo glücklich ſind, in Inſtitute aufgenommen zu werden, geſchieht dadurch noch lange nicht alles für ſie Nöthige; man findet ſie vielmehr nicht ſelten einige Zeit nach ihrem Austritte wieder als Bettler, oder müſſen ſie doch aus öffentlichen Kaſſen unterſtützt werden; überhaupt iſt der unbemittelte Blinde, ſelbſt wenn er in einer Anſtalt gebildet worden iſt, in der Regel eines der unglückſeligſten Geſchöpfe. Die Schuld daran müſſen wir bei vielen in der verkehrten Behandlung ſuchen, welcher ſie vor ihrer Aufnahme in ein Inſtitut unterworfen waren. Manche werden nämlich, ſey es aus übertriebener Zärtlichkeit, oder aus andern Gründen, von allen und jeden körperlichen Verrichtungen ſo ferne gehalten, daß ihre Hände erſchlaffen und nie wieder eine ſolche Muskelkraft und Gelenkigkeit erhalten, als ihnen zu einem fertigen Betrieb mechaniſcher Arbeiten nöthig wäre. Lernen ſolche doppelt Unglückliche in einer Anſtalt auch noch etliche Arbeiten, ſo bringen ſie es doch nicht zu einer ſolchen Fertigkeit in denſelben, daß ſie durch ſie ihren Unterhalt verdienen könnten. Andere werden von Kindheit an zum Müſſiggang, und vielleicht ſelbſt zum Bettel, anfangs gezwungen und nach und nach ſo ſehr daran gewöhnt, daß ſie ſich in der Anſtalt darnach zurückſehnen, und wenn ſie auch zu einer richtigeren Lebensanſicht gelangen, doch dem alten Hange wieder nachgeben, ſobald ſich ihnen, nachdem ſie die Anſtalt verlaſſen haben, Schwie-

rigkeiten im rechtlichen Erwerb ihres Unterhaltes entgegenſtellen. — Aus dem Geſagten folgt denn:

„Die öffentliche Sorge für die Blinden muß mit dem Entſtehen ihres Gebrechens beginnen und nicht erſt, wie bis jetzt allgemein geſchah, mit ihrer Aufnahme in ein Inſtitut.“

Rathſchläge in Betreff deſſen, was für die körperliche und geiſtige Bildung blinder Kinder vor ihrer Aufnahme in eine Anſtalt geſchehen ſoll, gab Schreiber dieß in einer beſonderen Schrift, auf welche er hier, um nicht ins Einzelne eingehen zu müſſen, verweist *). Es liegt im Intereſſe des Staates, ſowie es die Menſchenliebe dringend fordert, für eine zweckmäßige Behandlung der Blinden ſchon in ihrer früheſten Kindheit zu ſorgen, denn einmal würde dadurch nicht nur das Schickſal vieler dieſer Unglücklichen gemildert, ſondern auch den Gemeinden und Familien, welchen ihre Verſorgung obliegt, dieſe Laſt bedeutend erleichtert; und dann würde auch der Zweck der Blinden-Inſtitute ſowohl ſicherer, als auch ſchneller erreicht. Es müſſen oft die mühſamſten Uebungen mit einzelnen Zöglingen vorgenommen und Jahre lang fortgeſetzt werden, um nur wieder gut zu machen, was durch zweckwidrige Behandlung in der Kindheit verdorben wurde, und oft gelingt es, wie ſchon bemerkt wurde, nie wieder ganz. Würden ferner die blinden Kinder an ihren Wohnorten zweckmäßig behandelt, ſo könnte ihre Aufenthaltszeit in den Inſtituten, die jetzt 5—6 Jahre dauert, auf 2—3 Jahre herabgeſetzt werden; dadurch würde es möglich, ohne einen größeren Aufwand die Wohlthaten der Inſtitutsbildung noch einmal ſo vielen Blinden zu Theil werden zu laſſen, als bisher geſchehen konnte. Das von dem Inſtitut zu Leiſtende könnte alsdann für die meiſten auf das beſchränkt werden, was außerhalb einer beſonderen Anſtalt nicht wohl geſchehen kann; wir ſagen: „für die

*) Ueber die Behandlung, welche blinden und taubſtummen Kindern in ihrem häuslichen Kreiſe und an ihren Wohnorten überhaupt zu Theil werden ſollte. Von V. A. Jäger, Stadtpfarrer u. ſ. w. Löfflund in Stuttgart 1830.

meiſten", denn es wird freilich immer Orte geben, an welchen blinde Kinder nicht zweckmäßig unterrichtet werden können, und für dieſe blieben immer Inſtitute, wie die bisherigen, nöthig. Am beſten würden dieſe mit den Schullehrer-Seminarien verbunden, indem dadurch nicht nur an den Koſten bedeutend erſpart werden könnte, ſondern auch die Seminariſten Gelegenheit erhielten, den Blinden-Unterricht praktiſch zu erlernen.

Alle blinden Kinder, an deren Wohnorte ſich eine Schule befindet, ſollten dieſelbe längſtens von ihrem ſechsten Jahre an beſuchen. Sie können in derſelben ſchon durch Zuhören auf das Leſen anderer Kinder Vieles lernen, aber auch an den Verſtandes- und Gedächtniß-Uebungen, ſowie an dem Unterrichte in der Religion, im Singen und im Kopf- und Tafelrechnen Antheil nehmen. Zu dem letzteren iſt nur eine Rechentafel mit fühlbaren Zahlen nöthig, und dieſe kann von jeder Anſtalt leicht bezogen werden. Ebenſo können die Blinden in jeder beſſeren Schule das Hauptſächlichſte aus der Naturgeſchichte, Naturlehre, Geographie u. ſ. w. lernen. Leicht wäre es ferner, ſie an ihren Wohnorten fühlbare Schrift leſen und ſelbſt verfertigen zu lehren; eine tägliche Stunde Privatunterricht würde in 6—8 Wochen für dieſen Zweck genügen; der dazu erforderliche Apparat iſt nicht koſtbar. Auch zu einigem Unterrichte in der Muſik findet ſich in den meiſten Orten Gelegenheit. Schwieriger iſt es, die Blinden an ihren Wohnorten in Induſtrie-Arbeiten zu unterrichten; doch fehlt es wohl nur in den wenigſten Orten an Gelegenheit, ſie ſpinnen und ſtricken zu lehren, und ihre Körperkraft mit der nöthigen Vorſicht an häuslichen Geſchäften, Sägen, Schnitzeln und dergleichen zu üben (ſiehe das deßwegen hervorgehobene Beiſpiel Gattermeiers). Mehr, als dieß, iſt, wenn ſie ſpäter in ein Inſtitut kommen, an ihren Wohnorten nicht nöthig. Aber freilich genügte es nicht, wenn in einem Lande eine Verordnung für dieſen Zweck erlaſſen würde, ſondern es müßte auch eine Behörde aufgeſtellt werden, welche über der Befolgung ſolcher Verordnungen in Betreff der Blinden und Taubſtummen zu wachen hätte; ſonſt würden ſolche Un-

glückliche der trefflichſten Vorſchriften ungeachtet an gar manchen Orten nicht weniger vernachläſſigt werden, als wenn keine Befehle für ihr Wohl erlaſſen worden wären. Exempla sunt odiosa, und man wird das Geſagte auch ohne Beiſpiele von ähnlichen Fällen glaublich finden. Eine Behörde, welcher die Aufſicht und Sorge für die Blinden, Taubſtummen und Blödſinnigen obläge, ſollte in keinem Lande fehlen; ſie iſt die Bedingung, ohne welche ſich nie viel Erſprießliches für ſolche Unglückliche erwarten läßt. Dieſer Behörde müßte denn namentlich von jedem einzelnen Fall eines Erblindens Anzeige gemacht und zugleich berichtet werden, ob und in wieweit für den Blinden an ſeinem Wohnorte und im elterlichen Hauſe geſorgt werden könne, damit die etwa nöthigen Verfügungen für ihn getroffen werden könnten. Später müßte über den Blinden, namentlich den Gang ſeiner Bildung, alle Jahre berichtet werden, und die Behörde hätte ſich von Zeit zu Zeit durch Delegirte ſelbſt zu überzeugen, ob alle Anordnungen in Betreff der Blinden pünktlich befolgt werden. Dabei müßte natürlich, wie dieß in Württemberg geſchieht, die Mitwirkung der Geiſtlichen und Schullehrer hauptſächlich in Anſpruch genommen, aber zugleich auch dafür geſorgt werden, daß nicht bei allem guten Willen von ihrer Seite durch ökonomiſche und andere Gründe der beabſichtigte Erfolg vereitelt werde.

Unter den obigen Vorausſetzungen wären die Blinden in der Regel erſt im zwölften, oder noch beſſer erſt im vierzehnten Jahre nach der erſten Abendmahlsfeier in Inſtitute zu bringen, und zwar theils zur Vollendung ihrer Bildung in einzelnen Unterrichtsfächern, theils und hauptſächlich zur Vervollkommnung in der Muſik und in Induſtrie-Arbeiten. Dem Erlernen von dieſen müßte bei weitem die meiſte Zeit und Mühe gewidmet werden und der Aufenthalt im Inſtitute wäre dann für den Blinden beinahe daſſelbe, was die Lehrzeit für Sehende iſt.

Durch dieſe Einrichtungen wäre ſchon viel für die Blinden gewonnen, aber noch nicht genug, noch nicht ſo viel, als jeder Menſchenfreund für ſie wünſchen muß. Die Jugend ſieht ſonſt mit freudiger Sehnſucht der Zeit ent-

gegen, wo ſie ſelbſtſtändig auftreten und das Erlernte im Leben ausüben ſoll; — nicht ſo der unbemittelte Blinde, er muß dieſe Zeit in der Regel mit Bangigkeit erwarten, denn mit ihr beginnt für ihn eine Periode neuen Elends. Oft fehlt ihm an ſeinem Wohnorte ſogar ein Raum, an dem er ſeine Geſchäfte zu jeder Jahreszeit verrichten könnte, oft kann er ſich nicht einmal das nöthige Handwerkszeug anſchaffen, und oft iſt es ihm nicht möglich, ſeine Fabrikate zu verkaufen, und ſo iſt er denn nach ſeiner Entlaſſung aus dem Inſtitute oft dem bitterſten Mangel preisgegeben, — er iſt blind und hat nicht nur dieſes Unglück, ſondern zugleich noch ein gleich ſchweres, das des Hungers zu tragen. Gezwungen ergreift er wieder das Betteln, durch das er wenigſtens ſeinen Unterhalt findet und von dem ihn Niemand abzuhalten das Recht hat, ſo lange man ihn nicht in Verhältniſſe bringt, welche ihm Nahrung und Kleidung ſichern. Durch das Betteln und müſſige Herumlaufen erſtirbt aber nach und nach wieder alles Beſſere, das durch den Aufenthalt im Inſtitute in ihm geweckt wurde. Nicht ſelten durchziehen ſolche arme Menſchen große Landſtriche an der Hand eines Kindes, das dadurch ebenfalls an Müſſiggang und Bettel gewöhnt wird; eine Geige oder eine Flöte, oder auch nur eine Mundharmonika muß ihnen den Zugang zu Wirthshausgeſellſchaften öffnen, und ein Einzelner erhält dadurch oft ſo viele Gaben, daß wenn ſie den Blinden des Landes überhaupt beſtimmt würden, zwei, drei und noch mehrere ſeiner Unglücksgenoſſen dadurch in eine glücklichere Lage verſetzt werden könnten. Andere Blinde geben ſich, wenn ſie etwas Muſik erlernt haben, zum Aufgeigen bei Markttänzen und ähnlichen Gelegenheiten her, ſie kommen dadurch mit herumziehenden Muſikanten in Verbindung, man weiß, daß dieſe Vaganten meiſtens tief verdorbene Menſchen ſind, im Umgang mit ihnen lernen ſie Trunk und andere Schlechtigkeit und laſſen ſich endlich von den Spaßmachern roher Geſellſchaften zu Allem mißbrauchen, wenn ſie nur einen Schluck Branntwein dafür erhalten. Wollte Gott, es wäre dieß übertrieben, aber man forſche nach dem Zuſtande der unbemittelten

Blinden, und man wird das Geſagte nur zu ſehr beſtätigt finden, wird finden, in welch' betrübter Lage ſich ihrer viele durchs Leben ſchleppen und in wie vielen auch noch das Licht in ihnen erloſchen iſt. Daraus ergiebt ſich denn: „die öffentliche Sorge für die Blinden muß „ſich, wie auf die Zeit vor ihrem Eintritt in „eine Anſtalt, ſo auch auf die nach ihrem Aus„tritt ausdehnen; es muß dafür geſorgt wer„den, daß ſie, wenn ſie das Inſtitut verlaſ„ſen, in eine Lage kommen, welche ſie dem „Müſſiggang, dem Bettel und ſittlichen Ver„derben entzieht und ihnen den Erwerb ihres „Unterhalts ſichert."

Dieß erkannte ſchon Klein recht wohl und ſuchte deßwegen neben ſeinem Blinden-Erziehungs-Inſtitute auch noch eine Verſorgungs- und Arbeits-Anſtalt für ausgetretene Zöglinge von dieſem zu gründen, was ihm auch durch die Wohlthätigkeit der Einwohner Wiens gelungen iſt. Noch aber iſt ſeine Anſtalt unſeres Wiſſens die einzige ihrer Art in Europa und leiſtet nur für wenige, was für alle Blinde geſchehen ſollte. Die Einrichtung in derſelben und die Art, auf welche ſich die Blinden ihren Unterhalt erwerben, iſt dem Schreiber dieß unbekannt. Er giebt aber hier den Grundriß eines Blinden-Aſyls, wie es ſeines Erachtens keinem Lande fehlen ſollte.

In einem Hauſe würden 20—30 oder nach Bedürfniß und Umſtänden noch mehrere Blinde vereinigt. Das Haus muß geräumig genug ſeyn, um die verſchiedenen Werkſtätten einzurichten und außerdem den Blinden eine paſſende Wohnung zu gewähren. Die Geſchlechter müſſen nothwendig geſchieden werden, und es wäre am beſten, wenn für die weiblichen Blinden eine beſondere Verſorgungs- und Arbeits-Anſtalt errichtet würde. Auch die Blinden gleichen Geſchlechts ſollten nicht, wie die Zöglinge von Inſtituten, nur ein gemeinſchaftliches Lokal zum Schlafen und ſonſtigen Aufenthalt haben, ſondern das Gebäude müßte zwar einen gemeinſchaftlichen Saal, aber wie ehemals in den Klöſtern für die einzelnen Bewohner auch einzelne Zimmerchen haben. Ein ehemaliges Kloſter würde

ſich aus dieſem Grunde vorzüglich für die Anſtalt eignen. Aufgenommen würden alle erwachſenen Blinden, welche entweder ſchon erwerbsfähig oder doch geiſtig und körperlich ſo beſchaffen ſind, daß ſich erwarten läßt, ſie würden es in kürzerer oder längerer Zeit zur Fertigkeit in den einen oder den anderen Arbeiten bringen. Es müßte nämlich Grundſatz ſeyn: der Blinde muß ſich in der Anſtalt ſo viel, als möglich, ſeinen Unterhalt ſelbſt verdienen. Da ihm jedoch dieß immer ſchwer fallen wird, ſo erhielte er, wenn er unbemittelt iſt, in der Anſtalt Wohnung und Bett frei, ſowie einen Antheil an dem Ertrag der Feldſtücke, welche eine ſolche Anſtalt nicht entbehren kann. Neben dem Gebäude derſelben ſollten ſich ein Garten und einige Morgen Wieſen befinden. Die letzteren würden zum Halten einiger Kühe und Ziegen benützt, deren Milch den Blinden wenigſtens das Frühſtück umſonſt lieferte. Die Blinden würden das Vieh größtentheils ſelbſt verſehen, ſowie auch bei Garten- und Feld-Geſchäften mit Hand anlegen. Andere Arbeiten, welche in der Anſtalt betrieben würden, wären Korbflechten, Verfertigen von Schuhen aus Tuchenden, von Fußteppichen aus Stroh, Tiſchblättchen, Uhrenbändern, Schnüren, Bändeln u. ſ. w. Gelingt es, die Anſtalt weiter auszudehnen, ſo würde ſich ferner eine Töpferei und Ziegelbrennerei vorzüglich für ſie eignen. Um den Abſatz der Fabrikate zu ſichern, müßten Menſchenfreunde aufgefordert werden, ſich anheiſchig zu machen, jährlich für 1—3 fl. an ſolchen Arbeiten von der Anſtalt zu beziehen.

Es fällt vielleicht auf, daß unter den obigen Arbeiten nicht auch das Drehen und Schreinern genannt wurde, allein ſo gewiß es iſt, daß es Blinde auch in dieſen Arbeiten zu einer großen Fertigkeit bringen können, ſo ſehr iſt doch zu bezweifeln, daß ſie darin mit Sehenden zu concurriren vermögen. Ausnahmsweiſe kann dieß jedoch der Fall ſeyn, und in dieſem Falle wäre in der Anſtalt auch auf dieſe Arbeiten Bedacht zu nehmen, ſowie ſich ohnedieß ſolche damit beſchäftigen könnten, welche durch eigenes Vermögen einigen Zuſchuß zu ihrem Verdienſte erhielten.

Außer einer einzigen Familie hätten nur Blinde in der Anſtalt zu wohnen; zum Reinigen des Hauſes und

anderen Arbeiten, welche von Blinden nicht wohl geſchehen können, würde nämlich ein kinderloſes Ehepaar genügen. Die Rechnung würde von einem Blinden geführt, der dafür aus der zu bildenden Inſtitutskaſſe belohnt würde; die Aufſicht würden Menſchenfreunde gewiß gerne unentgeldlich übernehmen. — Auf dieſe Art könnte ohne große Koſten der Noth und dem ſittlichen Verderben der unbemittelten Blinden abgeholfen und die Nacht, welche ſie umgibt, erheitert werden. Das letztere würde hauptſächlich auch durch den Umgang mit Ihresgleichen und durch Muſik erreicht.

Man könnte etwa einwenden, dieß würde zwar der Fall ſeyn, allein der Blinde würde auf dieſe Art doch nie ſelbſtſtändig werden. Dieß iſt in Betreff der Mehrzahl wahr, allein die Mehrzahl gelangt auch außerhalb einer ſolchen Anſtalt zu keiner ſelbſtſtändigen Exiſtenz. Dieß iſt beinahe nur für denjenigen Blinden möglich, der im Beſitz von Vermögen iſt, doch könnten ſich einzelne in dem für unbemittelte Blinde zu errichtenden Aſyl etwas erſparen, denn jeder würde in demſelben für ſich und nicht für die ganze Geſellſchaft arbeiten; bei großer Fertigkeit, wie ſie bei jahrelanger Uebung erreicht würde, wäre es daher wohl möglich, daß manche ſich Etwas zurücklegen und mit dieſem Erſparten in ihre Orte zurückkehren könnten, um ſich an denſelben häuslich niederzulaſſen und durch ihre Arbeiten zu ernähren. Anderen könnte vielleicht dadurch zu einer ſelbſtſtändigen Exiſtenz geholfen werden, daß bei Beſetzung von Organiſten-Stellen hauptſächlich Blinde berückſichtigt würden; noch andere könnten bei fürſtlichen Kapellen eine paſſende Anſtellung finden. Blinden-Inſtitute ſollten überhaupt immer zugleich Muſikſchulen ſeyn.

Das Geſagte iſt es, was mir für die Blinden als dringendes Bedürfniß erſcheint; möge es dazu dienen, zu einer Zeit, welche ſich durch ſo viele wohlthätige Vereine und Anſtalten auszeichnet, die Aufmerkſamkeit und das Mitleiden auf die Aermſten unter den Armen, auf die unbemittelten Blinden zu richten.

V. A. Jäger, Vorſtand der Kön. Taubſt. u. Blind. Anſtalt zu Gmünd.

Dritte Abtheilung.

Literatur und Miſcellen.

a) Literatur.

1.

Die deutſche Bürgerſchule. Eine Anweiſung, wie für den geſammten Mittelſtand zweckmäßige Schulen zu begründen, in das rechte Verhältniß zu den beſtehenden Schulanſtalten zu ſetzen und in geſegnetem Fortgange zu erhalten ſind; für ſämmtliche Staats- und Gemeinde-Beamte, ſo wie für alle denkende Gewerbsleute in den Städten und auf dem Lande, beſonders aber für Schulmänner und ihre Vorgeſetzten, verfaßt vom Kön. Preuß. Seminardirector Dr. W. Harniſch. Halle bei Anton und Gelbke. 1830. XVI. S. 228. 8.

Der weitläufige Titel giebt den Inhalt des zeitgemäß erſchienenen Buches zur Genüge an. Wir glauben unſeren Leſern gefällig zu ſeyn, wenn wir den Inhalt näher angeben und die einzelnen Abſchnitte mit unſeren Bemerkungen begleiten. Im Allgemeinen können wir verſichern, daß dieß Buch viel Intereſſantes enthält, wie ſich von Dr. Harniſch erwarten läßt. Das Buch iſt in 2 Thle. abgeſondert, der erſte hat die Aufſchrift: Entwicklung, der zweite: Ausführung. Der erſte Theil iſt in ſechs Abſchnitte zergliedert. I. Abſchnitt. Entwicklung des Schulweſens, liefert nicht ganz, was man unter dieſer Rubrik erwartet. Der Vfr. begnügt ſich hier mit einem Blicke auf das jetzige Schulweſen, mit einem Blicke in die Quellen der Schulverbeſſerungen, mit einem

Blicke in die Hauptſachen bei Schulverbeſſerungen. Schon dieſe Eintheilung möchte nicht Jeden befriedigen. Am wenigſten aber iſt ſie geeignet, die Entwicklung des Schulweſens vollſtändig zu erörtern. II. Abſchnitt. Jüngerſchaft, Berufs- und Bilde-Schulen. Auch über dieſe Gegenſtände findet man, namentlich über die Verbindung der wiſſenſchaftlichen und werklichen Berufsbildung viel Gutes, doch mehr geſchichtlich dargelegt, als theoretiſch entwickelt. III. Abſchnitt. Stellung der vorhandenen Schulanſtalten. Der Vfr. führt hier die Volksſchule, die Univerſität, das Gymnaſium, die ſ. g. Bürger- oder Mittelſchulen und die verſchiedenen Berufsſchulen auf, zeigt ihr Entſtehen und deutet auf einzelne Mängel ihrer Conſtruction hin. IV. Abſchnitt. Die Hauptmängel in dem beſtehenden Schulweſen. Der Vfr. ſucht hier nachzuweiſen, wie die einzelnen Schulanſtalten ihr Gebiet überſchritten haben, wie wenig für den Mittel- oder Bürgerſtand in unſerer Schuleinrichtung geſorgt iſt, wie derſelbe entweder in die Gymnaſialſtudien hineingeriſſen oder auf die Elementar-Volksſchulen beſchränkt wird. Was hier von der fehlerhaften Organiſation der Gymnaſien geſagt iſt, wird jeder wahre Patriot und Pädagog unterſchreiben. V. Abſchnitt. Wie dieſe Mängel ſchon längſt erkannt ſind. Hier werden nicht nur die dem Vfr. bekannten Schriftſteller über dieſen Gegenſtand von Baco an aufgeführt, ſondern auch geſchichtlich ſtatiſtiſch die vielfachen Verſuche neuerer Zeit, eigene Bürgerſchulen zu gründen, aufgezählt und hin und wieder beurtheilt. Wir müſſen unſern Leſern überlaſſen, dieſen intereſſanten Abſchnitt ſelbſt zu leſen, indem er nicht wohl einen Auszug geſtattet. Mit Bedauern erkennt man aus dieſer geſchichtlichen Darſtellung, wie unklar noch immer die Idee einer Bürgerſchule aufgefaßt iſt und welche Geldſummen unnütze darob verſchleudert, welche Zwitteranſtalten mit dieſem Namen noch in den neueſten Zeiten geſtempelt worden ſind. Um ſo wichtiger iſt es, dieſes noch ziemlich brach liegende Feld einmal mit Umſicht und Einſicht zu bebauen. VI. Abſchnitt. Grundſätze einer beſſeren Schulordnung. In

dieſem Abſchnitte, dem letzten des erſten Theils, rückt der Vfr. ſeinem Ziele näher, theilt zunächſt nach den drei Ständen die Schulbildung in eine dreifache ein, in Volks-, Bürger- und höhere Bildungsſchule (Gymnaſien und Univerſitäten), jedoch, indem er unter Volksſchule zugleich die allgemeine Elementarſchule begreift, läßt er den mittleren und den höheren Stand von 6—12 Jahren an der Volksſchule Theil nehmen. Bei dieſer Eintheilung kam der Vfr. in einige Verlegenheit, ſo daß er eine zweifache Geſtaltung jeder Bildungsſtufe, durch den Gegenſatz von Armuth und Wohlhabenheit bedingt, für nöthig erkennt. Daß er aber das ganze weibliche Geſchlecht allein in die Volksſchule verweist, weil ſein Kreis das Haus ſey, und es folglich auf die untere Bildungsſtufe beſchränkt, das möchte wohl ſeine Humanität bei dieſem Geſchlechte in Verdacht bringen. Obſchon der Vfr. eine niedere und eine höhere Volksſchule zugiebt, von welcher Eintheilung wir keinen zureichenden Grund auffinden können, indem wir lieber die Elementarſchule (oder Grundſchule nach der Bezeichnung des Vfrs.) von der Volksſchule abſondern würden, damit ſie in ihrer allgemeinen Beſtimmung für alle Stände und Geſchlechter ſich herausſtellte, ſo kann dieſe Eintheilung doch dem Bildungsbedürfniß eines Theils des weiblichen Geſchlechts nicht genügen. Wenn aber der Vfr. das weitere Bildungsbedürfniß des anderen Geſchlechtes außerhalb der öffentlichen Schulen befriedigt wiſſen will (S. 115), und folglich die Verbindlichkeit des Staates oder der Gemeinden, für dieſes Bedürfniß durch Töchterſchulen zu ſorgen, in Abrede ſtellt, ſo möchte er vor dem Vorwurfe der Einſeitigkeit und Unbilligkeit nicht geſichert ſeyn. Auch können wir dem Grundſatz des Vfrs.: „daß die Frau dem Hauſe angehört und deßhalb durch öffentliche Schulen nicht zu ſehr zu enthäuslichen ſey“, ſchon darum nicht beiſtimmen, weil er einen Vorwurf für die öffentlichen Schulen enthält, den ſie nicht verdienen; weil dann die Töchter auch von der niederen Volksſchule ausgeſchloſſen werden müßten, wohin ſie doch der Vfr. geſendet wiſſen will, und weil das weibliche Geſchlecht nicht bloß zur Beſorgung der häuslichen Oeconomie ver-

dammt iſt, ſondern als Lebensgefährtin und Geſellſchafterin des Mannes und als Erzieherin ihrer Kinder eine wichtige Beſtimmung in der Welt hat, zu welcher durch eine vielſeitigere geiſtige Ausbildung vorbereitet zu werden, es mit allem Recht anſprechen kann. Die Beſorgniſſe, die noch immer gehegt werden, als könnte eine ſolche Ausbildung das weibliche Geſchlecht ſeinem häuslichen Wirkungskreiſe entfremden, ſind doch offenbar zu weit getrieben und können wenigſtens keinen Grund darbieten, Töchterſchulen aus dem Schulorganiſationsplane auszuſchließen, indem die zweckmäßige Bildung des anderen Geſchlechts, die Auswahl der Lehrgegenſtände und ſelbſt die Beſchränkung des Lehrſtoffes nur durch die Errichtung ſolcher dieſem Geſchlechte beſonders gewidmeten Schulen möglich iſt. Ueberhaupt erſcheint es unchriſtlich, wenn man dem weiblichen Geſchlechte nicht einmal diejenigen geiſtigen Bildungsmittel darreichen will, die man dem männlichen in gleicher Außenlage darzureichen für Pflicht erkennt. Soll denn das weibliche Geſchlecht von der geiſtigen Ausbildung ausgeſchloſſen ſeyn, wird denn jenſeit noch unter den Geiſtern ein Geſchlechtsunterſchied herrſchen und haben nicht alle Geiſter für eine hohe Beſtimmung ſich auf Erden vorzubereiten? Außer dieſer Ungerechtigkeit gegen das weibliche Geſchlecht können wir auch mit des Vfrs. Organiſation der Volksſchule uns nicht vereinigen und finden es gleich ungerecht, daß die Dorfſchulen, die doch größtentheils nur niedere Volksſchulen nach des Vfrs. Plane werden müſſen, einen beſchränkteren Lehrplan haben ſollen, als die ſ. g. höheren Volksſchulen, obſchon beide Schularten von Kindern derſelben Standesgenoſſen beſucht werden. Wir können es ſchon nicht billigen, daß die Volksſchule die Aufſchrift hat: die unterſte Bildungsſtufe, und daß durch eine Schulorganiſation, wie der Vfr. ſie vorſchlägt, das Volk auf der unterſten Bildungsſtufe erhalten werden ſoll. Obſchon wir nicht überſehen haben, daß der Vfr. dieſen Ausdruck in relativer Bedeutung genommen hat, ſo ſcheint er denn doch in der Beſchränkung der Zahl der Lehrgegenſtände und deren Extenſion wirklich dem Volke eine gar zu niedere Stufe der Bildung

anweiſen zu wollen. Warum ſoll denn in den niederen Volksſchulen das Chriſtenthum bloß ganz geſchichtlich, die deutſche Sprache ſich bloß auf Sprechen, Leſen, Richtig- und Reinſchreiben nebſt dem nothdürftigen Aufſchreiben aus dem Kopfe, das Singen nur einſtimmig gelehrt werden? Bedürfen denn die Dorfgemeinden nicht auch in ihrer Mitte Leute, die im Vortragen und Aufſetzen der Gedanken über Gegenſtände des bürgerlichen Lebens ꝛc. geübt ſind und ſollen die Dorfkirchen allein des mehrſtimmigen Geſanges entbehren? Soll denn die niedere Volksklaſſe um ihrer irdiſchen Armuth willen auch mit einer geiſtigen und himmliſchen Armuth geſtraft werden? Der Vfr. mißverſtehe uns nicht. Wir ſind weit entfernt, die Volksſchulen in gelehrte oder auch nur Real-Schulen zu verwandeln, aber wir kennen keinen Unterſchied zwiſchen dem, was man Volk zu nennen pflegt, in Dörfern oder Städten, noch weniger aber einen Unterſchied wegen Armuth und Wohlhabenheit, wir wollen keine Vervielfältigung der Lehrgegenſtände für die Volksſchule, aber wir kennen nur Ein Ziel für dieſelbe, ob Reiche oder Arme aus dem Volke ſie beſuchen, wir legen ein größeres Gewicht auf den formellen Bildungszweck der Volksſchule, als der Vfr. darauf zu legen ſcheint und können deßhalb auch dem Vfr. nicht beiſtimmen, wenn er die Lehrart, die in den Volksſchulen vorwalten ſoll, auf die typiſche beſchränkt. Ueberhaupt ſcheint es uns, der Vfr. iſt durch die Vermiſchung der Grundſchule (Elementar) mit der Volksſchule bei ſpäterer Ausſcheidung der Lehrfächer in's Gedränge gekommen, ſowie die Einbannung der Töchter aller Stände in die Volksſchule ihn zu der Scheidung von niederen und höheren Volksſchulen genöthigt haben mag. Techniſche Arbeiten können der Volksſchule als einer ſ. g. Lernſchule nicht wohl als Lehrgegenſtand zugeſchieden werden, ſondern der Unterricht im Techniſchen iſt in eigene Arbeits- oder Induſtrie-Schulen zu verweiſen, die neben den Lernſchulen errichtet und mit denſelben in Verbindung geſetzt werden können, ſowie dieſer Unterricht, wenigſtens bei den Töchtern, auch nicht wohl vom Lehrer der Volksſchule ertheilt werden kann.

Die Vorſchläge des Vfrs. für die Einrichtung einer Bürgerſchule enthalten viel Zweckmäßiges. Nur müſſen wir bemerken, daß eine ſolche Bürgerſchule einem Gymnaſium gegenüber ſteht, folglich, wie auch der Vfr. zugiebt, nicht eine ſtädtiſche, ſondern eine Bezirksanſtalt iſt. Wenn aber der Vfr. S. 116. die Unterhaltungsmittel dieſer Anſtalt „vorzugsweiſe von den Inſaſſen des Bezirks fordert, die in dem mittleren Stand leben, dem dieſe Schulen eben dienen ſollen," ſo ſcheint er die Schwierigkeit nicht in Berechnung zu nehmen, die ſchon in der Ausſcheidung des mittleren Standes liegen. Und wenn dieſer Grundſatz geltend gemacht werden wollte, könnten denn nicht die Staatsbürger mit Recht fordern, daß auch die Gymnaſien und Univerſitäten von Denen erhalten werden ſollten, denen ſie vorzugsweiſe dienen? Eine Auflage wird immer Denen zur Laſt fallen, die dergleichen höhere Lehranſtalten beſuchen, nämlich das erhöhte Schulgeld, das ſie zu bezahlen haben, obſchon auch dieſer Beitrag den Armen von der Benutzung ſolcher Anſtalten ausſchließt. Wir finden es nicht ungerecht, daß ſolche höhere Bildungsanſtalten von der Geſammtheit der Staatsbürger erhalten werden, wenn Jeder, der ſich durch Anlagen und Vorkenntniſſe zu ihrer Benutzung eignet, dahin Zutritt hat, indem das Intereſſe des Staates die zweckmäßige Ausbildung ſeiner talentvollen Jugend fordert. Gegen die vom Vfr. vorgeſchlagenen Lehrfächer dieſes Bürgergymnaſiums haben wir im Ganzen nichts Weſentliches einzuwenden. Nur glauben wir, daß die Kenntniß der lateiniſchen Sprache, ſo wenig wir die vom Verfaſſer gerühmten Vortheile ihres Unterrichts in Abrede ſtellen, in dieſen Anſtalten theils wegen Kürze der Zeit, theils weil ſie als Nebenfach behandelt werden muß, nicht bis zu dem Grade gefördert werden kann, von welchem allein der gerühmte Nutzen hervorgehen könnte, und darum würden wir ſie aus dem Lehrplane entfernen und die deutſche Sprache, wie auch der Vfr. mit Recht anträgt, gründlich zu lehren vorſchlagen. Wir übergehen einzelne Bemerkungen über die Anträge des Vfrs. in Beziehung auf das Lehrverfahren, die äußere Stellung der Bürgerſchüler, ihre Bevorzugung nach vollendeten Studien,

worunter der Antrag, „daß ſie nur ein Jahr lang Militairdienſte leiſten dürfen“ (S. 123), wohl am ſchwerſten auszuführen ſeyn möchte und bemerken nur noch, daß der Vfr. wohl im Gefühle, dergleichen höhere Bürgerſchulen möchten für die Bezirke, wie für die Schüler, zu koſtſpielig werden, noch Vorbereitungsanſtalten für die Bürgerſchulen in Städten zugiebt, die auf Koſten der Gemeinde errichtet werden müßten. Ueber die Einrichtung dieſer Vorbereitungsanſtalten, die doch nur niedere Bürgerſchulen ſeyn werden, wird jedoch keine nähere Erläuterung gegeben.

Was der Vfr. über die höchſte Bildungsſtufe, zu welcher Gymnaſien und Hochſchulen führen ſollen, ſagt, müſſen wir als von unſerem Plane abweichend übergehen. Nur erlauben wir uns die Bemerkung, daß die deutſche Sprache in den Lehrplanen der Gymnaſien Deutſchlands nicht als eigener Lehrgegenſtand fehlen ſollte und können wir dem Vfr. darin nicht beiſtimmen, „daß der Gymnaſiaſt die deutſche Sprache und Literatur in Vergleichung mit der römiſchen, griechiſchen und hebräiſchen Sprache und Literatur kennen lerne, ſo daß ſie eigentlich keinen eigenen Gegenſtand äußerlich bilde.“

Die Bemerkungen des Vfrs. über die Jüngerſchaft auf allen Stufen ſind, obſchon ihrer Ausführung manche Schwierigkeiten entgegenſtehen, gewiß beifallswerth, ſowie die Kritik über die früheren Vorſchläge zur Gründung von ächten Bürgerſchulen unſere ganze Zuſtimmung hat.

Der II. Theil dieſer intereſſanten Schrift, welcher die Aufſchrift: Ausführung trägt, ſucht nun in fünf Abſchnitten die Anwendung der Grundſätze des Vfrs. zwar mit beſonderer Beziehung auf den K. Preuß. Staat, jedoch dieſen mehr als Beiſpiel gebrauchend, nachzuweiſen. Die fünf Abſchnitte führen die Ueberſchriften: 1) Errichtung von Bürgerſchulen, 2) der Unterricht darin, 3) Erziehungseinrichtungen derſelben, 4) die Leitung derſelben, 5) Rechte und Pflichten der Bürgerſchüler. Wir begnügen uns, die wichtigſten Punkte auszuheben. Der Vfr. beſtimmt das Alter vom 12—18 Jahre für die Bürger-

ſchule, ſetzt für die höhere Bürgerſchule 6 Claſſen, für die niedere 4 Claſſen feſt, legt den Kreisſtädten, die ſolche Bürgerſchulen erhalten ſollen, wenigſtens die Ausmittlung des Lehrlocals, dem Mittelſtande des Schulbezirks aber eine Bürgerſchulſteuer zur Beſtreitung des übrigen Aufwands, den er für jede Anſtalt dieſer Art auf 5000 Pr. Thlr. jährlich berechnet, auf. Außerdem ſoll noch Eintritts- und Schulgeld bezahlt werden (mit ſeinem Schulſteuerſyſteme können wir uns nicht vereinigen und beziehen uns deßhalb auf unſere obige Bemerkungen). Die Bürgerſchullehrer will er in einem eigenen Seminar zugebildet wiſſen, was wir für überflüſſig halten. Ueber die Unterrichtsgegenſtände in der Bürgerſchule und deren Behandlung hat der Vfr. viel Beachtenswerthes von S. 154 bis 182 geſagt und ſind wir größtentheils mit ihm vollkommen einverſtanden. Daß wir die lateiniſche Sprache für entbehrlich und dem angegebenen Zwecke die ihrem Unterrichte ausgeſetzte Zeit ſo wenig als die vorgeſchlagene Behandlung dieſes Unterrichts für genügend halten, iſt theilweiſe ſchon oben bemerkt worden. Dagegen hätten wir gewünſcht, daß Technologie und Landwirthſchaft als beſondere Lehrgegenſtände der Bürgerſchule zugeſchieden, daß Kenntniß der Landesverfaſſung, des Staatsorganismus, der Rechte und Pflichten der Bürger (was unter der bei der deutſchen Sprache aufgeführten Rechts- und Pflichten-Lehre doch ſchwerlich in dieſem Umfange verſtanden wird), namentlich aufgeführt worden wäre. Zwar verweist der Vfr. auf die ſ. g. Jüngerſchaft, allein wir glauben, daß die Bürgerſchule den Uebergang zur Jüngerſchaft oder praktiſchen Berufsbildung theoretiſch und geſchichtlich, wo möglich auch mit Anſchauungen im Kleinen verbunden, vorbereiten ſoll. Wir würden deßhalb eine Induſtrieſchule mit der Bürgerſchule in Verbindung ſetzen und die Bürgerſchüler, wenigſtens die höheren Claſſen, von ihren Lehrern in Muſter-Werkſtätten von Künſtlern, Handwerkern ꝛc. in Muſter-Landwirthſchaften führen laſſen und ſo das Theoretiſche ihnen veranſchaulichen (vielleicht wollte der Vfr. S. 193 darauf hindeuten). Vorbereitende und wiederholende Unterredungen über ſolche

Beſuche würden von großem Nutzen ſeyn. So ſehr wir mit dem Vfr. über die Wichtigkeit des Unterrichts in dem Chriſtenthume einverſtanden ſind, ſo glauben wir denn doch, daß das Leſen der Propheten des A. T. und aller Lehrſchriften des N. T. für dieſen Zweck in der Bürgerſchule nicht geboten ſey und würden vielmehr außer einem vollſtändigen bibliſchen Religionsunterricht, der die bibliſche Geſchichte, die Glaubens- und Pflichtenlehre in ſich begreift, eine Anleitung zum Verſtehen der Bibel, die durch das Leſen der Geſchichtsbücher und einzelner Abſchnitte der Lehrſchriften verdeutlicht würde, für genügend erachten. Die Vorſchläge des Vfrs. über die Erziehungseinrichtungen für die Bürgerſchulen übergehen wir, indem wir ſie nicht für umfaſſend genug halten und Manches minder Weſentliche eingemiſcht iſt. Ueber die Leitung der Bürgerſchüler, die Organiſation der Aufſichtsbehörde iſt mancher treffliche Wink gegeben, der auch bei verſchiedener Organiſation, denn dieſe iſt doch in der Regel mit dem Staatsorganismus jedes Landes zu vereinbaren, mit Vortheil wird benutzt werden können. Daß der Vfr. für die neue Schöpfung der Bürgerſchulen, wie er ſie in Antrag bringt, auch in dieſer Beziehung väterliche Fürſorge hegt, wird ihm Niemand verübeln. Es wäre zu wünſchen, daß die Schulanſtalten des Volks, denn dazu rechnen wir mit Erlaubniß des Vfrs. auch die Bürgerſchulen, überall und immer ſolche zärtliche Väter finden möchten. Was der Vfr. noch am Schluſſe über die Rechte und Pflichten der Bürgerſchüler ſagte, enthält viel Beherzigenswerthes, obſchon wir nicht mit Allem einverſtanden ſind und namentlich keinen Werth darauf legen, daß die reifen Bürgerſchüler einen privilegirten Gerichtsſtand erhalten.

Wir ſchließen die Anzeige über dieſes Buch, das wir mit großem Intereſſe geleſen haben, mit dem Wunſche, daß es recht viele Leſer finde, namentlich von den Regierungen und Oberſchulbehörden beherzigt und die gemeinnützliche Abſicht des Vfrs., dieſem wichtigen Gegenſtande der zweckmäßigen Ausbildung des mittleren Standes für ſein bürgerliches und Berufs-Leben die Aufmerkſamkeit

und Fürſorge der Regierungen zuzuwenden, in recht vielen Staaten gefördert werden möchte.

d'Autel.

2.

Grundlinien zu einem allgemeinen Schulplane, entworfen von Joh. Hirt. München 1830 bei Joſ. A. Finſterlin. 8. S. 91.

Dieſe Grundlinien ſind veranlaßt worden durch den neuen Schulplan für das Königreich Baiern und die vielfache Kritik, welcher derſelbe ausgeſetzt ward. Der Vfr. dieſer Grundlinien beginnt ſeine Abhandlung mit dem Grundſatz: „es giebt in einem für das Unterrichtsweſen wohl organiſirten Lande nur eine Schule, wie nur ein Volksleben; in ihr reproduzirt und erzieht ſich der Staat." Wir ſtimmen ihm darin vollkommen bei. „Dieſe eine Schule zerfällt in drei Theile, als in drei übereinander geordnete Stufen, wie das Volk ſelbſt ſeiner intellectuellen Bildung nach in drei Claſſen ſich eintheilt. Jene Schulabtheilungen heißen im Allgemeinen: a) niedere oder Bürgerſchulen; b) Mittelſchulen oder Gymnaſien; c) Hochſchulen oder Univerſitäten. Die Bürgerſchule wird unterabgetheilt in 1) Stadtſchulen und Landſchulen, von dieſen theilen jene ſich in 2) Knaben- und Mädchen-Schulen, 3) Sonntagsſchulen. Von der Bürgerſchule findet der Uebergang Statt theils in a) Real-Handlungs-polytechniſche, b) in Kunſtſchulen, c) in Gymnaſien.

Obgleich der Vfr. die Haupterforderniſſe eines guten Schulplans höher ſteigert, ſo iſt nicht zu leugnen, daß den Verfertigern von Schulplanen für ein ganzes Land dieſe Erforderniſſe als Eigenthum zu wünſchen wären. Denn zu Reformen im Schulweſen hält ſich faſt Jeder für tauglich und namentlich vergeſſen Staatsbeamte, daß Schulplane doch etwas Anderes ſind, als Polizeiverordnungen und Steuergeſetze. Ein Schulplan, bemerkt der Vfr. ganz richtig, muß von einem Manne entworfen werden, ſo wie jeder zweckmäßige Schulplan nicht bloß für ein Land, ſondern für alle Länder und Völker zweckmäßig

ſeyn muß. Nichts aber iſt wohl zweckwidriger, als wenn man Schulplane für einzelne Confeſſionen entwirft und das Schulweſen eines Landes in zwei Confeſſionen zerſchneidet. Mit Recht erklärt der Vfr. die ſ. g. lateiniſchen Schulen als Zwitteranſtalten von Bürgerſchulen und Gymnaſien für unſtatthaft; ſie verkümmern, ſagt er S. 8, den jugendlichen Geiſt, ſtören die allgemeine Volksbildung und machen dem Staate eine Menge unnützer Auslagen nöthig. Daß der Vfr. einen hohen Werth auf die formelle Bildung legt, macht ihm Ehre, ſowie es ein Wort zu ſeiner Zeit iſt, daß er die Gymnaſien in ihre untergeordnete Stellung einweist und gegen das Ausdehnen ihres Lehrplans durch Univerſitätswiſſenſchaften ernſtlich eifert.

Der Schulplan wird in einen *äußeren* und *inneren* zertheilt. Der zweite ſoll beantworten: *was*? und *wie* es gelehrt werden ſoll? der erſte aber die Disciplin und die ganze äußere Einrichtung der Schule ordnen. Dieſe Eintheilung können wir nicht billigen. Auch hat ſie den Vfr. in der Ausführung offenbar beläſtigt. Wir glauben, daß bei einem Schulplane die geſetzliche Vorſchrift wohl unterſchieden werden muß von den Anleitungen zur Ausführung des Geſetzes. Die äußere Ordnung des Schulweſens, das Ineinandergreifen der Schulen, ihre Stellung zu einander, die Lehrgegenſtände, Lehrſtunden, das Ziel des Unterrichts in jeder Schulabtheilung, die Schulaufſicht, der Eintritt und Austrittstermin ꝛc. kann wohl *befohlen*, aber für die *Methodik* und *Disciplin* (die letzte als Erziehungsmittel der Schulen betrachtet) können nur belehrende Anleitungen gegeben und zur Beachtung *empfohlen* werden. Daß dieſe zweckmäßig angewendet werden, dafür muß der Staat durch die Schullehrerſeminarien und Fortbildungsanſtalten für die Schulmeiſter (Schullehrerconferenzen, Leſegeſellſchaften, Lehrkurſe) ſorgen, denn alle Vorſchriften in dieſen Beziehungen ſind nutz- und werthlos, wenn die Lehrer nicht dafür empfänglich ſind, und dem gebildeten Lehrer kann, wie dem Gerechten kein Geſetz gegeben iſt, ſo auch keine bindende und eben darum für ihn beengende Vorſchrift für die Lehrform und Schulzucht gegeben werden.

Der Schulplan des Vfrs. beginnt mit der Bürgerſchule, in welcher er mit Recht die allgemeine Elementar- oder Grundſchule einſchließt. Wir ſtimmen ihm vollkommen bei, daß alle Kinder dieſe Grundſchule beſuchen ſollen, indem der Standes- oder Berufs-Unterſchied nicht im Kindesalter eintritt und darum auch hier nicht gepflegt werden ſollte. Die Grundſchule ſoll alle Kinder mit einander vermiſchen, damit nicht der Hochmuth des Standes oder der höheren Lehranſtalten ſchon das Kindesalter verderbe. Daß in neueren Zeiten einzelne gelehrte Schulen ſich ihre eigene Grundſchulen angehängt haben, iſt in pädagogiſcher Hinſicht fehlerhaft und begründet den Standes- oder Schulhochmuth. Die Bürgerſchule oder Grundſchule ſoll bis zum zwölften Lebensjahre die Kinder bilden, in drei Claſſen (Altersclaſſen) ſich theilen, wovon jede wieder in zwei Abtheilungen zerfällt. In der erſten Claſſe ſollen täglich drei, in der zweiten täglich vier, in der dritten täglich fünf Stunden Unterricht gegeben werden; jeder Claſſe ſoll ein Lehrer nebſt einem Gehülfen vorſtehen. Wie viele Schulkinder einem Lehrer zugetheilt werden ſollen, ſagt der Vfr. nicht, weßhalb wir auch die Zulänglichkeit der täglichen Lehrſtundenzahl nicht beurtheilen können, denn offenbar hängt von der größeren oder geringeren Zahl der Schüler auch das Bedürfniß der größeren oder geringeren Zahl der Unterrichtsſtunden ab, theils weil in überfüllten Schulen die Thätigkeit des einzelnen Kindes ſonſt zu wenig in Anſpruch genommen würde, theils weil alsdann mehrere Unterabtheilungen erfordert werden, für welche beſondere Nachhülfe nöthig wird. Für den Vorbereitungskurſus, welcher das erſte Schuljahr umfaßt, ſchlägt der Vfr. Leſen, Schreiben und Uebungen in der Zahl vor. Allein kaum wird man dieſe Lehrgegenſtände, die durch die ganze Volksſchule laufen, zur Vorbereitung rechnen können. Wir glaubten hier Uebungen im Sprechen, im Aufmerken, Auffaſſen ſinnlicher Anſchauungen und kleiner Erzählungen, Vor- und Nachſprechen und Uebungen im Zählen an mobilen Gegenſtänden empfohlen zu finden, Uebungen, zu denen Peſtalozzi's Buch der Mütter und andere Bücher zur Genüge Stoff darbieten. Die neuere

Methode, welche den Schreibunterricht mit dem Leſeunterricht verbindet und viele Vorzüge hat, ſcheint dem Vfr. ſo wenig als die Carſtair'ſche Schreiblehrmethode bekannt zu ſeyn. Auch müſſen wir faſt bezweifeln, daß er gewöhnliche Volksſchulen ſo genau kennt, um ihre Leiſtungen beurtheilen zu können, wenn er S. 15 glaubt, daß nach dem einjährigen Unterrichte „die Kinder ziemliche Fertigkeit im Leſen, einige Gewandtheit im Schreiben und in den Elementen der Zahl ſo viele Umſicht erwerben ſollen, daß in ihnen ein gediegener Grund für die ſpäter folgende Rechnungsübungen gelegt, rege Beſonnenheit in ihnen erwacht und ihr Denken auf die glückliche Bahn der Ruhe und Klarheit gelenkt ſey." Wir können dem Vfr. nicht durch alle Claſſen im Einzelnen folgen und begnügen uns daher mit wenigen Bemerkungen. Daß aus der erſten Claſſe (vom 8—10. Lebensjahre) jeder religiöſe Stoff und ſelbſt ausdrücklich (S. 16) bibliſche Geſchichte verbannt wird, können wir durchaus nicht billigen, denn Entwicklung religiöſer Gefühle muß mit der Entwicklung ſittlicher Gefühle gleichen Schritt halten, es iſt das Eine mit dem Anderen innigſt verwebt und ſelbſt nur Eines. Was der Vfr. S. 74 über die ſittlich nachtheiligen Einflüſſe der altteſtamentlichen Erzählungen ſagt, iſt nur einſeitig aufgefaßt und dargeſtellt. Die Geſchichte Jeſu, mit welcher er im zehnten Lebensjahre den Religionsunterricht beginnen läßt, erfordert ſogar zur Grundlage die Kenntniß der altteſtamentlichen Geſchichte. Auch glauben wir nicht, daß im zehnten Lebensjahre ſchon aller Leſe- und Schreibe-Unterricht aufhören kann, ſowie die vorgeſchlagenen Spaziergänge und kleine Reiſen, welche die Lehrer mit den Schulkindern machen ſollen, in der Ausführung manchen Schwierigkeiten unterliegen möchten. Uebrigens hat der Vfr. viel Gutes über die Behandlung einzelner Lehrgegenſtände in den beiden unterſten Claſſen eingeſchalter, obſchon wir nicht mit Allem einverſtanden ſind, was er über den Stufengang in dem Unterrichte, namentlich im Rechnen, vorſchreibt. Auch vermiſſen wir die Formenlehre in der zweiten Claſſe, ſowie die Denkübungen. Was er S. 23—26 über die Nothwendigkeit des gemeinſamen Unterrichtes

aller Ständeclaſſen in einer Grundſchule bis zum zwölften Lebensjahre bemerkt, hat viel Wahres und verdient von Allen, die Geſammt-Schulplane zu verfertigen haben, geleſen und beherzigt zu werden, obſchon wir glauben, daß dieſe allgemeine Grundſchule als ſolche ſchon nach Vollendung des zehnten Lebensjahres geſchloſſen werden dürfte. In der dritten Claſſe, welche die Schulbildung der zu Gewerben beſtimmten männlichen Jugend vollenden ſoll, werden grammaticaliſcher Unterricht in der deutſchen Sprache, Geographie, Naturlehre, Naturgeſchichte (Mineralogie), Geometrie im beſchränkten Maaße, Geſchichte der Deutſchen, Religion mit Geſchichte und vergleichender Ueberſicht der Hauptreligionen, Technologie, Fortſetzung des Unterrichts im Zeichnen und Singen als Lehrgegenſtände vorgeſchlagen. Ob ein Lehrer allen dieſen Fächern gewachſen ſeyn ſoll, darüber ſpricht ſich der Vfr. nicht aus. Den Religionsunterricht will er durch einen Geiſtlichen beſorgt wiſſen. Die Stadtſchulen für die weibliche Jugend werden in dieſelben Claſſen, wie bei den männlichen, eingetheilt, auch derſelbe Lehrplan mit einigen Modificationen beibehalten. Jeder Claſſe ſoll eine weibliche Lehrerin vorſtehen, die Tendenz des Unterrichts, ſelbſt durch ſein Material, die weibliche Beſtimmung berückſichtigen. Daß die Trennung der Geſchlechter ſchon in den erſten Schuljahren zweckmäßig ſey, vermögen wir nicht anzuerkennen, ſowie überhaupt die ängſtliche Scheidung derſelben ſowohl für die gemeinſame Bildung als auch für die künftige Beſtimmung Beider unleugbar nachtheilig wirkt. Auch hegen wir manche Zweifel über die Ausführbarkeit einzelner Vorſchläge des Vfrs. für die Erziehung der weiblichen Jugend als Aufgabe der öffentlichen Schule, worunter wir namentlich den Antrag rechnen müſſen, die Schulmädchen allenfalls auch im Schwimmen unterrichten zu laſſen.

Für die Landſchulen wird mit Recht ein enger begrenzter Unterricht vorgeſchlagen. Allein wenn zugleich behauptet wird, daß die Landkinder ſchon im zwölften Jahre der Schule entlaſſen werden könnten, ſo vermögen wir ihm nicht beizuſtimmen, theils weil die geringere Bild-

ſamkeit derſelben, der Mangel an häuslicher Unterſtützung des Unterrichts, die Zwiſchenarbeiten zu Haus und auf dem Felde langſamere Fortſchritte in der Schule herbeiführen und öftere Wiederholungen nothwendig machen, theils aber auch, weil der Landmann mit dem Austritt aus der Schule die Hauptbildungsanſtalt ſeines ganzen Lebens verliert und für das Feſthalten ſeiner erworbenen Kenntniſſe wie für das Intereſſenehmen an einzelnen Kenntniſſen erſt die Lebensperiode vom 12—14. Jahre geeignet iſt. Die Landſchulen ſind zu kurz abgefertigt und die Hoffnungen, die der Vfr. von ſeines Schulplans Erfolgen faßt, ſind zu ſanguiniſch. Die Sonntagsſchulen werden mit Recht als Ergänzungs- und Wiederholungs-Schulen bezeichnet. Aber wie der Vfr. zumal bei Trennung der Geſchlechter, welche in dieſem Alter allerdings nothwendig iſt, in zwei Jahren ſeinen Zweck erreichen will, können wir nicht einſehen. In Württemberg iſt ein vierjähriger Zeitraum hiezu angewieſen und er genügt ſelbſt dem beſchränkten Zwecke kaum. Ueber die Bildung aller Schullehrer in Seminarien ſind wir mit dem Vfr. ganz einverſtanden, denn nur dann iſt der Staat im Stande, die Grundbedingung aller Schulverbeſſerung, die Berufsbildung der Schullehrer, zweckmäßig zu ordnen. Daß der Vorſtand eines ſolchen Seminars ein gewandter Pädagoge ſeyn müſſe, daß er ſeine Zöglinge für ihren wichtigen Beruf durch Lehre und Beiſpiel vorbereite, iſt außer Zweifel. Nur dürfte es für den Seminarvorſtand eine ſchwere Aufgabe ſeyn, die Anlagen zum Lehrerberuf in ſeinen Zöglingen nach dem Ideal des Vfrs. zu meſſen und darnach ihre Aufnahme oder Zurückweiſung zu beſtimmen. Ueber den wechſelſeitigen Unterricht und deſſen Anwendung in den Schulen ſagt der Vfr. zu viel im Allgemeinen. Auch wir ſind der Anſicht, daß man auf der einen wie auf der anderen Seite fehlt, indem man dieſer Unterrichtsweiſe, welche der Noth ihr Entſtehen verdankt, allen Nutzen in unſeren Schulen abſpricht und dann wieder zu große Vortheile ſich davon verſpricht. Wir werden bei einer anderen Gelegenheit darüber unſere Anſichten mittheilen. Der ſtarke Widerwille gegen Privat-

Lehr- und Erziehungsanſtalten, der S. 46—51 ſich ausſpricht, iſt gar zu einſeitig, bezieht ſich im Grunde nur auf ſchlecht organiſirte Penſionsanſtalten, nicht aber auf Lehranſtalten, die von einem Privaten errichtet und geleitet werden. Warum die letzten nicht mit gleichem Segen neben den Staatslehranſtalten ſtehen können, ſehen wir nicht ein. Auch wir haben unſere Anſicht dafür ausgeſprochen, daß die Grundſchule von Kindern aller Stände gemeinſam beſucht werde, aber von dieſer an ſcheiden ſich die verſchiedenen Bildungsbedürfniſſe und machen die Abſonderung in verſchiedene Bildungsanſtalten nothwendig. Ob nun die Letzten öffentliche oder Privat-Anſtalten ſind, iſt für den Zweck gleichgültig, und die Letzten mögen nicht immer und nicht überall hinter den Erſten ſtehen. Außerdem ſprechen noch andere Gründe für die Duldung und oft ſelbſt Begünſtigung von Privat-Lehranſtalten von Seiten des Staates. Nur ſollten dieſe nach unſerer Anſicht bloß beſonderen und nicht allgemeinen Bildungszwecken dienen. Uebrigens ſtimmen wir ganz damit überein, daß der Staat eine Aufſicht über die Privat-Lehranſtalten ausübe.

Was der Vfr. S. 51—72 über den Lehrplan der Gymnaſien und die dabei zu beobachtende Methodik ſagt, müſſen wir, als den Zweck unſerer Jahrbücher nicht berührend, übergehen. Daß dieſes Kapitel mit beſonderer Vorliebe bearbeitet wurde, iſt unverkennbar, ſo wie es manches Beherzigenswerthe enthält. Das Ganze wird mit Bemerkungen über den Lehrplan auf der Hochſchule beſchloſſen. Wenn gleich dieſe ſ. g. Grundlinien zu einem allgemeinen Schulplane manche Lücken enthalten und einzelne Vorſchläge ſchwer auszuführen ſeyn dürften, wenn namentlich die vorgeſchlagenen Lehrplane der unteren und mittleren Schulen für ihre Methodik manche Ergänzung und Verbeſſerung bedürfen, ſo verdient dieſe Schrift um der darin angeregten Ideen willen, die allerdings einer beſſeren Schulverfaſſung zu Grunde gelegt werden ſollten, von Allen, denen ſolche wichtige Arbeit anvertraut wird, geleſen und geprüft zu werden.

d'Autel.

Fortſchritte in der Volkserziehung.

3.

Das Leben der ſorbiſchen Lehrer Chriſtian und David Wowanus: oder der Sieg des Glaubens. Eine Geſchichte unſerer Zeit, beſchrieben von D. T. Kopf, Lehrer und Erziehungsinſpector. Berlin, 1830. Beim Verf. und Verl. im Erziehungshauſe vor dem Halliſchen Thore und in Comm. in Wagenführs Buch- und Muſikhandlung. (XVI. u. 424 S.)

„Eine Geſchichte unſerer Zeit.“ Wir möchten das auch noch in einem anderen Sinne nehmen. Denn wirklich führt uns dieſe Geſchichte einiger Lehrer alle die Veränderungen, die das Schulweſen ſeit unſerem Gedenken erfahren hat, ſo vorüber, daß wir uns oft mitten in dieſe Erfolge verſetzt ſehen. Ueberhaupt iſt das Buch ungemein darſtellend geſchrieben und überall ſpricht Geiſt und Gemüth durch die Begebenheiten hindurch. Noch mehr; der Chriſt wird erbaut und jeder Leſer muß ſich ſo angezogen fühlen, daß er, hat er nur einmal das Buch angefangen, es ſchwerlich gern aus der Hand legt, und iſt er am Ende, dieſe Erzählung mit allem dem, was ſie dem Gemüthe gibt, noch weiter hören möchte. Zwar „iſt dieſes Buch kein Buch, das man in Schulen als Leſebuch gebrauchen kann; auch kein Methodenbuch für Lehrer an höheren oder niederen Schulen, kein Katechismus, keine Mährchenſammlung; es iſt ein Denkmal, das Erfahrung, die wahrlich machten jener Chriſtian und David, gar feſt begründet hat, und welches dir den ſchönen Sieg, den ſtets der wahre Glaub' erringt, recht anſchaulich vor Augen ſtellt. Doch weil dieß Denkmal Blätter hat, ſo iſt's ja doch ein Buch, vielleicht für dich, mein Lieber, ein Troſtbuch; o möcht' es wenigſtens ein Unterhaltungsbuch dir ſeyn!“ So ſagt die Vorrede; Refer. ſetzt noch hinzu, daß es für Lehrer, beſonders auch für diejenigen Jünglinge, die ſich den Volksſchulen widmen wollen, ein Lehrbuch des Lebens und jener höheren Methode ſey, die kein Seminarium leicht lehren kann und deren Kraft durch nichts übertroffen wird.

Indem der alte Schullehrer, der hier Chriſtian Wowanus genannt wird, einem jungen, der eine pädagiſche Reiſe macht, ſeine Geſchichte erzählt, in welche das Schullehrerleben ſeiner Söhne, und ausführlich das ſeines Sohnes David eingeflochten wird, ſehen wir in dem Leben dieſer trefflichen Schulmeiſter — oder um gefälliger zu reden, Schullehrer, — in Elementar-, Real-, Bürger-, Dorf- und Stadtſchulen nach einander alle die Veränderungen, welche das Volksſchulweſen in Deutſchland ſeit etwa 50 Jahren durchlaufen hat, mit allen ſeinen Erwartungen und Täuſchungen, aber auch wahrhaften Segnungen, oder vielmehr wir durchleben ſie mit dem lieben Manne, der das Alles ſo aus ſeinem Leben erzählt. Seine Gegend iſt hauptſächlich die Lauſitz, und zwar die, wo noch Wenden und Sorben mit ihren frommen Herzen in ihrer Sprache das Evangelium hören und zum Theil ihre eigene Schulen haben. Wir werden auch in dieſe mitunter eingeführt. Wir hören auch noch von Correndſchülern, wie ſie vor etwa hundert Jahren in Sachſen vorkommen; auch wie der im ſiebenjährigen Kriege ausgediente Soldat ein guter Schulmeiſter wird, weil er ein guter Chriſt war, und wie denn nun ſein Sohn, als guter Vorſänger, faſt noch Knabe, gebeten wurde, die Dorfſchule zu übernehmen, die er unter mehr Luſt als Laſt bis in ſein Alter hin verwaltet; und wie er denn da den Sieg des Glaubens in den Herzen der kleinen Gemeinde, im Kleinen treu aber auch groß, verbreitet hatte, und in dieſem Siege ſelbſt bey den Gräbern ſeiner Söhne freudigen Aufblicks das Irdiſche ſegnete.

Die zahlreiche Familie dieſes chriſtlichen Schulmeiſters war erzogen zur Ehre des chriſtlichen Lebens, wie es in jedem Schulhauſe — wollte Gott auch in jedem Pfarrhauſe! — noch in unſerer Zeit ſeyn ſollte, wenn wir uns wahrer Fortſchritte rühmen wollten. Das liebe Hauskreuz durfte da nicht fehlen; und fehlt es denn jetzt in den freundlichen Wohnungen unſerer gebildeteren Schullehrer? oder fehlt nicht etwas Anderes, das ſonſt da war und es tragen half?

David, der ſiebente Sohn dieſer Eltern, tritt nun als

die Hauptperſon auf. Wir lernen ihn ſchon als vierjährigen Knaben kennen. Was eine Lilie werden will, ſticht frühe hervor. Als zehnjähriger Knabe tödtete er eine Schlange, die ſeinem Schweſterchen drohte, und er war früher auch muthig genug, in der Kirche ein ſchweres Lied vorzuſingen, und das gut. In Allem kräftigte ihn das Gebet. Ob das nun unſere jetzigen Schullehrer, oder die es werden wollen, noch bedürfen, überlaſſen wir ihrem verſtändigen Ermeſſen. Unſer kleiner David wußte wenigſtens die Angſt ſeiner Mutter unter dem Donnern und Blitzen recht verſtändig zu vertreiben, und zur Belebung ſeines ſchwererkrankten Vaters unternahm der Knabe unter Gebet einen Botengang, der ebenfalls nicht wenig Muth erforderte. Kaum fünfzehnjährig half er in einem Wendiſchen Dorfe ſeinem Bruder in der Schule und an der Orgel und hieß das Dorfſchulmeiſterlein. So trat er in die Laufbahn, in welcher er ſchon als Jüngling viel leiſtete und zu welcher er endlich als Mann wieder ganz zurückkehrte. Wir erfahren hierbei denn die Schulgeſchichten, wie ſie auf dem Lande da, wo die Gemeinden oder Gutsherren die Schulmeiſter wählen, ſo in den neunziger Jahren bis in das neunzehnte Jahrhundert vorkamen und wie die jungen Lehrer viel Neues einführten oder einführen mußten; wobei denn unſer David in allen den neumodiſchen Dingen prüfend und das Beſte behaltend ſich trefflich benimmt.

Nun findet er ſeine Lebensgefährtin. Gott hat ſie ihm zugeführt. Sie iſt ſeine verſtändige und treue Gehülfin. Leiden und Verfolgungen fehlen auch nicht. — Das kleine Schullehrer-Seminarium. — Ein Uebel kommt ſelten allein. — Der neidiſche Rector. — Große Veränderung. — Greif an! halt feſt und ziehe kräftig! — Die Schullehrer-Conferenzen. — Das Reformations-Jubelfeſt. — Dieſe Ueberſchriften nach einander ſagen ſchon genug von dem weiteren Gange. In jener Conferenz kommt ein Aufſatz vor: Ueberdenkungs-Lehre —! Dann gelegentheitlich ein Streit über die 95 Harmſiſchen Sätze mit Studenten in einer Bierſchenke. In einer modernen Schul-

anſtalt mußte David in die Beſchränkung eines Fachlehrers eintreten, das er nicht lange ertrug. Er beſorgte indeſſen ſeine Armenſchule, hatte manchen Kampf, aber auch ehrenvollen Sieg, und ſein Lebensſchickſal entwickelte ſich weiter durch einige Verdrießlichkeiten hindurch, die er mit ſeinen Oberen hatte; er verließ dieſen Ort, machte eine pädagogiſche Reiſe und hat uns jeden Hauptplatz, den er beſuchte, mit ein paar bedeutungsvollen Bibelworten bezeichnet. — Auf einmal ſtirbt er — hoffentlich nur in dem Buche. Uebrigens wird die Wahrheit dieſer Geſchichte verbürgt, nur daß die Namen nicht die wirklichen ſind.

Von demſelben Vfr. wird eine der Anſtalten, welche zu den wohlthätigſten unſerer Zeit gehören, geleitet, wovon wir in folgenden Berichten Kunde erhalten:

Erſter Jahres-Bericht (vom 1. Mai 1826). — Zweiter Jahres-Ber. (v. 12. Febr. 1827). — Dritter J. B. (v. 1. Mai 1828). — Vierter J. B. (v. 1. Mai 1829). — Fünfter J. B. (v. 1. Mai 1830) über die von dem unterzeichneten Verein errichtete Anſtalt zur Erziehung ſittlich verwahrloſeter Kinder.

Unterzeichnet ſind: Rother, v. Bärenſprung, Berlitz, W. C. Benecke, Hollmann, Kayſer, Ruſt, Wollny, Zander, welche dieſen Verein bilden. Beiträge für dieſes Erziehungshaus werden von dem Stadtrath Hollmann und dem Erziehungs-Inſpector Kopf, dem Herausgeber dieſer Berichte, angenommen. Das Erziehungshaus, welches nicht mit einer ähnlichen Anſtalt zu Spandau verwechſelt werden darf, befindet ſich in Berlin rechts vor dem Halliſchen Thore.

Die Statute dieſer gerade für ſittlich verwahrloſete Kinder beſtimmten Anſtalt ſind von S. M. dem Könige genehmigt worden, und ſo iſt ſie ſeit dem 1. Mai 1825 ins Leben getreten. Der preiswürdige Regent, deſſen weiſe Sorgfalt auch für das ſittliche und religiöſe Heil ſeiner Völker in den Jahrbüchern der Menſchheit leuchtet, hat ſich auch bei dieſer Anſtalt durch Königliche Unterſtützung verherrlicht; und die Menſchenliebe iſt bei Hohen

und Niederen in und außer Berlin nicht zurückgeblieben. Solche Wohlthäter wiſſen wohl kaum, daß ſie es noch in einer höheren Weiſe ſind. Sie tröſten den Menſchenfreund, wenn er traurend in das Culturverderben unſerer Zeit blickt, ja ſie entſchädigen ihn und beleben ſeine Hoffnung. Aber die Hauptſache iſt, daß die Jugend, die ſonſt immer mehr haufenweiſe in das Verderben geräth, und es auch über das Volk bringen würde, noch bei Zeiten gerettet und von dem Wege zum Abgrund zurückgeführt werde. Darum ſind gerade dieſe moraliſchen Rettungsanſtalten, wie wir ſie ſeit den letzteren Jahren in mehreren Gegenden Deutſchlands erwachſen ſahen und in dieſen Blättern zum Theil angezeigt haben, insbeſondere jene ruhmwürdige und früheſte des edlen Grafen van der Recke-Vollmanſtein zu Overdyk und Düſſelthal, ein wahrer Fortſchritt der Menſchheit. Da ſehen wir doch eine Wirkſamkeit des Chriſtenthums; ganz anders als die des Weltgeiſtes, welcher nur ruft: „Hilf dir ſelbſt, ſo wird der Himmel dir helfen!" Der chriſtliche Menſchenfreund ſagt ſich dagegen: „Suche dem Verderben in dir und in Anderen wo du kannſt zu wehren." Wo aber könnt ihr es beſſer als durch die Erziehung?

Dadurch, daß ſolche Anſtalten genaue Kunde geben von ihrer Einrichtung und deren Erfolg, von ihren Zöglingen und deren Behandlung u. ſ. w. machen ſie ſich allgemein um die Erziehungswiſſenſchaft verdient. Denn die Beobachtungen, die da gemacht werden, ſchließen manches auf, woran die Lehrer und Erzieher ſonſt kaum denken; insbeſondere iſt alles das, was Hr. Inſp. K. hier mittheilt, ſehr belehrend; wir wünſchten nur, daß jeder praktiſche Pädagoge ſie läſe, und für die Schullehrer halten wir dergleichen für eine Hauptlectüre. Was den bisherigen Erfolg betrifft, ſo heben wir nur Einiges hervor. Nur ſelten ſind in dieſem Erziehungshauſe bedeutende Krankheitszuſtände vorgekommen; die Knaben, ſtets in reger Thätigkeit erhalten, gedeihen an Leib und Seele, gewinnen das Arbeiten lieb und ſind immer froh und guter Dinge. Von den 33 Zöglingen, die im erſten Jahre aufgenommen waren, wurden im Verlaufe des zweiten 12 zu Be-

rufszweigen entlaſſen, und ſie bewieſen, daß ſie den guten Weg erwählt hatten. Und ſo findet es ſich auch in den folgenden Jahren. Das treffliche Gedeihen dieſer Anſtalt ließ noch mehreres Gute daraus hervorwachſen; „denn ſie und die dort ſich ſo geſegnet entwickelnden Talente des Erziehungs-Inſpectors Kopf, wie ſich der Verein im dritten Jahres-Ber. ausdrückt, boten die Gelegenheit dar, einigen zum Lehrſtande beſtimmten jungen Leuten praktiſche Anleitung für ihren künftigen Beruf zu geben, und ſo wurden denn einige ſolcher Seminariſten aufgenommen." Gerade eine ſolche Heilungsanſtalt unter einem ſolchen Führer kann eine vorzügliche Vorbereitung dem künftigen Schullehrer gewähren. Nach dem fünften Jahres-Ber. ſind indeſſen dieſe Gehülfen entlaſſen und dafür ein bleibender Lehrer angeſtellt worden.

Seit dem J. 1828 hat der Verein auch eine Anſtalt für verwahrloſete Mädchen in Berlin errichtet, von welcher der vierte Bericht Kunde gibt. Die Anzahl dieſer Mädchen beträgt bei dem Schluß des fünften Jahres-Ber. 25; in der Knabenanſtalt befanden ſich damals 59 Zöglinge. Von dieſen letzteren waren 43 für ein gutes Betragen gewonnen worden, 4 gaben noch Urſache zur Unzufriedenheit, 9 zeigten noch keine Beſſerung und 3 waren verſtorben. Von jenen Mädchen wurde nur Ein wohlgeſittetes und unterrichtetes in einen Dienſt gegeben, in welchem es ſich Zufriedenheit erwarb, 2 dagegen mußten ihren Müttern zurückgegeben werden, „weil ihre tief gewurzelten groben Unſittlichkeiten auf keine Weiſe zu tilgen waren und ihr längeres Weilen in der Anſtalt nur unabwendbaren Nachtheil für die übrigen Zöglinge herbeigeführt hätte." Beſonders wichtig für den Pädagogen iſt die Vergleichung der Tabellen über das Betragen und die Beſchaffenheit der Mädchen mit der Tabelle in der Knabenanſtalt. Lügenhaftes, verſtecktes, unreinliches Weſen, Faulheit, mitunter auch Naſchhaftigkeit finden ſich am meiſten bei den Mädchen. Dieſes führt zur genaueren Kenntniß über die verſchiedenen Richtungen der Natur in den beiden Geſchlechtern und die hieraus folgenden Erziehungsregeln.

Erfreulich iſt das Gedeihen dieſer Anſtalten, erhebend die Berichte, ſtärkend in der Liebe die anſehnlichen Beiträge der Menſchenfreunde.

Wir glauben aber einen noch weiter in die Welt einwirkenden Erfolg dieſer Anſtalten zu gewahren. Das Heil der Menſchheit wird beſſer erkannt werden. Eben das, was in jenem allgemeinen Verfall der cultivirten Welt den Völkern Rettung brachte, das rettet auch mit ſeiner Gotteskraft den gefallenen Menſchen, und ſo ſieht man in Erfüllung gehen, was Chriſtus ſagt: „Ihr werdet noch Größeres ſehen!“ Das ſind die Wunder, deren gerade unſere Zeit bedarf, damit dem Abfall gewehrt werde. Und ſo wird man denn auch klärer einſehen, daß die Kraft, welche die Kranken heilt, noch mehr an den Geſunden, oder vielmehr am Anfange des Siechthums ſich mächtig beweiſen werde. Denn entſchieden iſt es doch, daß das Chriſtenthum in jenen Rettungsanſtalten der verwahrloſeten Jugend das eigentliche Lebensprinzip iſt, welches beſſernd und umwandelnd eindringt. Werden nun die Kinder vom früheſten dieſes himmliſchen Einfluſſes theilhaftig, ſo haben ſie ſchon das als Verwahrungsmittel aufgenommen, was ſie gar nicht erkranken läßt. Eine chriſtliche Erziehung, iſt ſie einmal allgemein, wird erſt recht das Heil der Menſchheit offenbaren.

Daher ſollten wir Deutſchen das Glück ſchätzen, daß wir durch unſere Verfaſſung in den Staaten, worin die Bildung der Jugend eine Regierungsangelegenheit iſt, und wo weiſe Regenten eine hierzu wirkende wohlthätige Anſtalt nach der andern begünſtigen und hervorrufen, nur Hand anlegen dürfen und ſchon das Werk gedeihen ſehen.

Wir ſchließen hier eine Schrift an, die uns erſt ſpäter, als wir wünſchten, zugekommen iſt, welche ebenfalls von den Fortſchritten der Fürſorge für verlaſſene Kinder Zeugniß gibt:

4.

Archiv für Waiſen- und Armenerziehung von J. C. Kröger, Dr. der Philoſ. Katech. am Waiſenhauſe in Ham-

burg, der Hamb. Geſellſch. zur Beförd. der Künſte und nützl. Gewerbe Ehrenmitglied. 2s Bdchen. Hamburg bei Hoffmann und Campe. 1828. (224 S.). 8.

Der Vfr. rühmlichſt bekannt, nicht nur literäriſch, ſondern auch praktiſch, durch ſeine pädagogiſche Wirkſamkeit insbeſondere für die Erziehung in den obengenannten Wohlthätigkeitsanſtalten, ſetzt hier das Archiv fort, das für Jeden, der ſich mit Jugendbildung und Schulen beſchäftigt, ſehr nützliche Mittheilungen enthält und zugleich vielſeitig belehrt. Seine Gelehrtenbildung dient ihm bei dieſem pädagogiſchen Zweck.

Die Geſchichte der Waiſenpflege, ein literäriſches Bedürfniß, wird in dieſem zweiten Bändchen fortgeſetzt: von der Geburt Chriſti bis Karl dem Großen. Mit tieferen Blicken zeigt der Vfr., indem er ohne Uebertreibung die große Sittenloſigkeit unter den Griechen und Römern andeutet, den heilbringenden Einfluß des Chriſtenthums, wie es im Allgemeinen die Cultur verbeſſerte, wie es die Menſchenrechte herſtellte, wie es das häusliche Leben, den Zuſtand des weiblichen Geſchlechts, die Erziehung der Kinder zu etwas ganz Anderem erhob, als es vorher war, u. ſ. w. Alles dieſes wird mit Stellen aus den Kirchenvätern belegt, für deren Mittheilung man ihm ſchon allein danken muß. Aus eben dieſen Quellen macht er mit der Wohlthätigkeit der Chriſten in den erſten Jahrhunderten bekannt, insbeſondere mit ihrer Fürſorge für die Waiſen und Armen. Dann werden weiter die kirchlichen und bürgerlichen Geſetze und Einrichtungen zum Beſten der Waiſen, Findlinge ꝛc. ebenfalls aus den Quellen mitgetheilt. Wir können hier nur im Vorbeigehen dieſer reichhaltigen und gelehrten hiſtoriſchen Abhandlung erwähnen, weil der Zweck unſerer Zeitſchrift es nicht geſtattet, auf das Einzelne derſelben einzugehen: aber aufmerkſam müſſen wir auch die Schullehrer auf dieſe ungemein belehrende Lectüre machen und den Wunſch dabei ausſprechen, daß auch die Hiſtoriker insbeſondere für die Rechts-, die Sitten- und die Kirchen-Geſchichte dieſen hier mitgetheilten Forſchungen ihre Aufmerkſamkeit ſchenken möchten. Sie ſuchen wohl

gerade nicht in dieſem Archiv eine ſolche gelehrte Abhandlung. Eben ſie enthält z. B. eine Monographie über die Geſetze gegen den Kindermord, unter den Chriſten, wo der Vfr. die St. 2 Moſ. 21, 22. mit den verſchiedenen Auslegungen derſelben gründlich behandelt. Und wen intereſſirt es nicht z. B. zu leſen (S. 68 fgg.), wie das heidniſche Ausſetzen der Kinder durch Darbietung einer Aufnahme ſolcher armen Kleinen an den Kirchthüren, wozu ein eigenes Becken angebracht war, wie es z. B. gegen 550 zu Trier vorkommt, gemildert wurde, und ſo zu der Anſtalt für Findlinge führte? Und ſo findet auch der Arzt in dieſen geſchichtlichen Unterſuchungen manches, das ihn intereſſirt, z. B. eben über die Findelhäuſer (brephotrophia) und Krankenhäuſer (nosocomia), und ſelbſt der Sprachforſcher findet Erläuterungen über jene lateiniſchen Worte des Mittelalters, welche die Hoſpitäler, die Invalidenhäuſer und Lazarethe, Greiſen-, Armen-, Waiſenhäuſer u. dgl. bezeichnen.

Die zweite Abhandlung dieſes Hefts, über die Furcht vor einer ſogenannten Ueberbildung der Waiſen und des Volks, geht unſere Leſer näher an. Der Vfr. redet keineswegs der einſeitigen Verſtandesbildung das Wort, und ſetzt ſomit jenen Begriff ſowohl als den der Verbildung mit praktiſcher Einſicht ſo auseinander, daß jene Furcht ſchwindet. Die Notizen, worauf er ſich hierbei bezieht, ſind entſcheidende Erfahrungen von nicht geringem Belang. Zum Beiſpiel nur Folgendes: Man fand in Gefängniſſen eine verhältnißmäßig große Zahl von Menſchen, die nicht leſen konnten, z. B. etwa zwei Drittheile bis zur Hälfte in den Preuß. Rheinprovinzen. In London rechnet man gegen 200,000 junge Leute, die nicht leſen können — das wäre mehr noch als der ſechste Theil der dortigen Bevölkerung!? — es iſt aber auch bekannt, wie große Klagen über die dortige Sittenloſigkeit geführt werden. In Frankreich rechnet man fünfzehn Millionen Menſchen, die nicht leſen können — gleichwohl preißt ſich jenes Volk gerne als das aufgeklärteſte, und Deutſche ahmen ihm ſo gerne nach! — und von ſeinen 40,000 Gemeinden hat über die Hälfte,

keine Mädchen- und über ein Drittheil keine Knaben-Schulen; in dem nördlichen Theile dieſes Reichs, wo mehr Bildung herrſcht, fanden ſich im J. 1826 bei den 13 Millionen Menſchen 287 Verbrechen von Mordthaten und Straßenraub, während im ſüdlichen minder gebildeten Theile bei ſeinen 18 Millionen 631 der Art, alſo ein Sechstheil bis ein Siebentheil mehr vorkamen. In Schottland hat die Moralität, ſeitdem jede Pfarrei ihre Schule hat und auf 5⅓ Einwohner ein Schulkind kommt, auffallend zugenommen; während man in England auf 834 Einwohner einen Sträfling zählt, kommt in Schottland nur einer auf die faſt 10 Mal größere Zahl von 8200, alſo im Ganzen 10 Mal weniger zu rechnen ſind (wobei jedoch die einfache patriarchaliſche Lebensweiſe des Hochlandes in Betracht kommt). Genug, dieſe Art von ſtatiſtiſch-criminaliſtiſchen Tabellen ſtimmen ſämmtlich für den Einfluß der Schulen auf die Verbeſſerung der Sitten. Unſer Vfr. ſucht dann weiter zu zeigen, daß eine fortſchreitende Bildung des Volks nur Vortheile bringen könne, wenn ſie nämlich nicht einſeitig, ſondern harmoniſch, hiermit auch religiös-ſittlich ſey. Noch andere intereſſante Zuſammenſtellungen findet man hier, z. B. daß zum Aufbau der großen Pyramide in Aegypten, woran nach Diodorus 360,000 Menſchen 20 Jahre lang arbeiteten, die Kraft der jetzt in England befindlichen Dampfmaſchinen zuſammengenommen nur 18 Stunden erfordern würde. Der fünfte Theil der ganzen dermaligen Bevölkerung in Europa würde, wenn ſie allen Fleiß mit ihren Händen anwendete, doch nicht ſo viel Baumwolle zu verarbeiten im Stande ſeyn, als England durch ſeine Maſchinen liefert. — In Spanien ſollen, wie Meguino behauptet, jährlich 20,000 Waiſenkinder durch ſchlechte Pflege umkommen — Wie nun der Vfr. obigen Hauptſatz in Beziehung auf die Bildung dieſer Kinder beantwortet, müſſen wir den Leſern dort ſelbſt nachzuſehen überlaſſen; wir können hier nicht weiter darauf eingehen. Und ſo zeigen wir auch nun den Titel der dritten Abh. an: Was und wieviel ſoll in den Waiſenſchulen gelehrt werden? — als eine gehaltreiche Fortſetzung des vorigen Gegenſtandes. — Ein

vierter Aufſatz gibt auf einigen wenigen Seiten Bericht über das mit dem Hamburger Waiſenhaus verbundene Schullehrer-Seminar, deſſen Zöglinge, 8—12 an der Zahl, zugleich als Hülfslehrer in dem Waiſenhauſe dienen.

Ferner zeigen wir folgende Urkunde der Fortſchritte in der Erziehung der Kinder aus der niederen Volksklaſſe an:

5.

Ueber die frühzeitige Bildung der Kinder in den Klein-Kinderſchulen, eigentlich Bewahrungs- und Bildungs-Anſtalten im Allgemeinen, und die erſte dieſer Anſtalten im Kaiſerthum Oeſterreich, zu Ofen im Königreiche Ungarn, eingerichtet von der Frau Gräfin Ther. von Brunswik, nach Wilderſpink, Wilſon's, Brown's Grundſätzen überhaupt und Wertheimer's Anleitungen und Zuſätzen insbeſondere. Mit einem Anhange, der über die erſte in Wien am Rennwege Nr. 185 errichtete Klein-, Kinder-, Bewahr- und Bildungsanſtalt Nachricht enthält. Herausgegeben von M. A. Dieſing, k. k. galiz. Domänen-Aſſeſſor. Wien bei Gerold. 1830. (XVI. u. 96 S.)

So ſehen wir dieſe wichtigen Erziehungsanſtalten im In- und Auslande nach dem ſegensreichen Vorgange Englands mehr und mehr in's Leben treten. Sie gehören entſchieden unter die Fortſchritte der Menſchheit, und, nach den bereits von dem erſten Jahrfünft vorliegenden Erfahrungen, unter die erfreulichſten. Zu Wien hat Herr Wertheimer durch ſeine ausführliche Darſtellung dieſer Anſtalten in ſeinem trefflichen Buche (zweite Aufl. 1828), das wir in dieſen unſeren freim. Jahrb. d. d. Volksſch. vor. Jahr angezeigt haben, ebenfalls Veranlaſſung zu einer Kleinkinderſchule gegeben, welche in dieſem J. 1830 errichtet iſt. Aber früher iſt jene zu Ofen errichtet worden. Sie beſteht ſeit 1828, da die edle Gräfin von Brunswik einen Verein mehrerer Edlen für dieſe Stiftung gewann; dieſe Menſchenfreunde mögen denn nicht nur durch die in jener Anſtalt heranwachſenden Kinder geſegnet

werden, ſondern auch durch ihr Beiſpiel noch weiter wirken! Hr. Dieſing hat ſich durch dieſe Schrift, worin er zugleich einen Auszug aus jener Wilderſpink=Wertheimerſchen gibt, ein pädagogiſches Verdienſt im Publikum erworben. Wir wollen uns hier auf das Einzelne derſelben nicht einlaſſen, und noch weniger das, was wir hier und da etwa zu erinnern hätten, bemerken; denn in ſolchen Anſtalten hängt von Ort, Umgebung und Perſonen doch das Meiſte ab, das man denn auswärts nie richtig beurtheilen kann. Wir können hier nur überhaupt der ganzen Sache von ganzem Herzen Beifall geben und unſere Hoffnung des beſten Erfolges ausſprechen. Auch hier beweiſet es ſich, daß die Kinder religiös, ſittlich, fröhlich, fleißig werden, als käme das ganz von ſelbſt, wie es denn auch kommt unter ſolcher Leitung. Ebenſo beſtätigt ſich auch hier die beſſernde Rückwirkung dieſer Kinder zu Hauſe auf ihre Eltern. Man lieſet dieſe Nachrichten nicht ohne Rührung; aber auch nicht, ohne mit dem Vfr. in den Wunſch einzuſtimmen, „daß die menſchenfreundlichen Bemühungen jener für Menſchenwohl ſo verdienten und ausgezeichneten Dame, welche keine Beſchwerden und Unannehmlichkeiten ſcheute, die erſte dieſer Anſtalten in der Monarchie zu gründen, gelingen mögen, dieſelben zu verbreiten und bald recht viele Kinder in den heiteren Sälen der Kleinkinderſchulen zu verſammeln, und daß der Eifer der Wohlthäter für dieſe Anſtalten nicht erkalten möge!“ Ref. fügt noch den allgemeinen Wunſch hinzu und möchte ihn als Hoffnung ausſprechen, daß die harmoniſche Zuſammenwirkung der verſchiedenen Anſtalten für die Jugend zu einer vollſtändigen Volkserziehung führe.

Schwarz.

Lehrbücher für den Elementarunterricht.

6.

Kleine Naturlehre und Naturgeſchichte für Elementarſchulen. Geſammelt und für die Hand der Kinder be-

arbeitet von M. Deſaga, Lehrer in Heidelberg. Heidelberg bei A. Oßwald. 1829. (IV. u. 142 S.) 8.

Die Lehrbücher des Vfrs. für Elementarſchulen ſind ſchon länger her allgemein und von der vortheilhafteſten Seite bekannt; auch in unſeren freim. Jahrb. für d. d. Volksſch. ſind ſie ihres Orts mit gebührendem Lobe angezeigt worden. Das vorliegende zeichnet ſich aus durch den wohlgeordneten Lehrgang, durch Klarheit der Begriffe, und durch die Anwendung auf die wichtigſten im Leben vorkommenden Fälle. Der Phyſiker möchte wohl hier und da in der Genauigkeit der Begriffe etwas auszuſetzen finden. Der Naturgeſchichte liegt die ältere bekannte Eintheilung zum Grunde; durchaus gibt ſie, welches wir ſehr billigen, nur das an, was in dem gemeinen Leben zu wiſſen nöthig iſt, und das ſehr reichhaltig. Gleichwohl enthält ſie kaum 60 Seiten und eignet ſich alſo auch in dieſer Hinſicht ganz beſonders zu einem Lehrbuche für die niederen Volksſchulen. Wir ſehen nur keinen Grund ein, warum ihr die Naturlehre voran geht, und alſo die gewöhnliche richtige Ordnung umgeſtellt iſt; da das indeſſen nur in den Seitenzahlen beſteht, ſo wird der Lehrer nicht gehindert, ſie zuerſt vorzunehmen. Der Vortrag iſt inſoferne katechetiſch, als er in Frage und Antwort fortgeführt wird, welches aber nur den Faden, an welchem ſich Alles in gerader Richtung anreihet, deſto beſtimmter feſtzuhalten und die Begriffe deutlich auszuſprechen dient; der eigentliche Vortheil aller Katechismen. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß es den Lehrer nicht des wahren Katechiſirens überheben, ſondern ihn vielmehr auf daſſelbe hinleiten ſoll.

Schwarz.

(Fortſetzung im nächſten Heft.)

r Kinder in de

vielen Häuſern. E
iils groß, theils klei
rn wohnen Menſchen
ndmann pflügt und
Senſe iſt ein Schne
n guter Gott. Wir
r macht Tiſche, Stü
nacht, der Stuhl iſt
ſen, Höbel, Bohrer
Der Schmid verar
Ketten. Er braucht
Der Kaufmann ka
digt, beſucht Krank
entweder Handwerk
Gelehrte. Wer fleiß
Dorfe gibt es reiche
ſoll man unterſtützen.
wir Mitleiden. Wer
s gerne. — Das R
nennt man Privathä
n. Der Schultheiß
chen. Ohne einen ſol
Leute müſſen den
ohl gern thun, weil e
erſtützt den Schulthei
wir Gottes Wort.
wenn geſungen und

Sonne scheint
. der vogel
gt. der Baum
blüht
ſind in der
Schule.

e ſind in der
Schule.

n m n
r y y d
ſ f j f
r v g w z.
t iſt gut
e blume
t. der brief
fließt.

Freimüthige Jahrbücher

der allgemeinen

deutſchen Volksſchulen,

herausgegeben

von

Dr. **F. H. C. Schwarz**,
Profeſſor der Theologie und Großherzoglich Badiſchem Geheimen Kirchenrath zu Heidelberg;

Dr. **Fr. L. Wagner**,
Großherzoglich Heſſiſchem Kirchen- und Schulrath zu Darmſtadt;

A. H. d'Autel,
Königl. Württemb. Oberconſiſtorialrath, Oberhofprediger, Prälat, Vorſtand der Commiſſion für die Erziehungshäuſer, und Ritter des Ordens der Württemb. Krone zu Stuttgart;

Dr. **C. A. Schellenberg**,
Herzogl. Naſſauiſchem Geh. Kirchen- und Oberſchulrath zu Wiesbaden.

Jahrgang 1830.

Zehenter Band. Drittes Heft.

Stuttgart,
im Verlage der J. B. Metzler'ſchen Buchhandlung.
1830.

Inhalt

des dritten Heftes von 1830.

Seite.

Zweite Abtheilung. Abhandlungen.

1. Wie kann die Schule für das Leben bilden, ſowohl durch ihre Lehrgegenſtände, als auch durch ihre Lehrform und durch ihre Disciplin? Beantwortung einer Preisaufgabe vom Unterlehrer Tröſter am K. W. Schullehrerſeminar in Eßlingen. Beſchluß. (ſ. Heft 2. des X. Bandes.) . . . . 169—204
2. Ueber die Dauer der Pflichtigkeit zur Wiederholungsſchule. Vom Schulinſpector Stadtpfarrer Moll zu Binsdorf im Königreich Würtemberg 204—210

Dritte Abtheilung. Literatur und Miscellen.

1. Literatur. a) Taubſtummen-Bildung.

1. Blicke auf die Taubſtummen-Bildung und Nachricht über die Taubſtummen-Anſtalt zu Leipzig ſeit ihrem 50jährigen Beſtehen, nebſt einem Anhange über die Artikulation. Von M. Carl Gottlob Reich. 2e Aufl. Leipzig 1828 bei Leopold Voß 211—219
2. Le sourd-muet entendant par les yeux etc. par le père d'un sourd-muet etc. Paris et Troyes. 1829. 219—228
3. Gelegenheitliche Aeußerungen über menſchliche Bildung, beſonders über Bildung der Taubſtummen. Von F. H. Czech, Prof. am K. K. Wiener Taubſtummen-Inſtitute. 1s Heft. Wien 1830. . . . . 228—234

Seite.

b) Allgemeiner Elementar-Unterricht.

1. Deutſches Leſebuch. Von Kriegk. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1829. . . . . 234—235
2. Carſtair's Schnell-Schreib-Lehrſyſtem. Von Leiſchner. Ilmenau 1829. . . . . . . 235—239
3. Erſte Begriffe der deutſchen Sprache ꝛc. von Deſaga. Heidelberg 1830. . . . . 239—240
4. Die höhere Leſelehre. Von Dieſterweg. Crefeld 1830. . . . . 240—242
5. Allgemeine deutſche Vorſchriften. Von Ludy. Elberfeld bei Becker. N. A. 242
6. Kopfbuchſtabirbuch. Von Wörle. 3e A. Darmſtadt bei Heyer. 1829. 242
7. Lehrbuch der Weltgeſchichte für Töchterſchulen ꝛc. Von Röſſelt. 3 Thle. 2e Aufl. Breslau bei Max. 1827. 243
8. Rechen-Exempelbuch für Lehrer und Lernende. 2e Aufl. von Wörle. Stuttgart 1830. . . 243—244
9. Fünfhundert Uebungsaufgaben in ganzen Zahlen und Brüchen. Sondershauſen 1829. . . 244
10. Die Elemente des Kopf- und Tafelrechnens. Von Kayſer und Georgi. Sondersh. 1830. 244—245
11. Lehr- und Leſebuch für Elementarſchulen. Von Dr. Geiſſe. Zweite Abtheilung. Kaſſel 1829. 245
12. Der kleine Schulfreund. Von Böhme. Leipzig 1830. 246
13. Jugend-Chronik. Von Courtin. 1830. Stuttgart. Sept. — Dec. . . . . 246—247

2. Miscellen.

1. Ueber eine vermeintliche Urſache der Taubſtummheit . . . . 247—250
2. Ueber Fellenbergs Schrift: Beleuchtung einer weltgerichtlichen Frage an unſern Zeitgeiſt. Bern. 1830. . . . . 250—254

Zweite Abtheilung.

Abhandlungen.

1.

Wie kann die Schule für das Leben bilden, ſowohl durch ihre Lehrgegenſtände als auch durch ihre Lehrform und ihre Disciplin?

Beantwortung einer Preisaufgabe

vom

Unterlehrer Tröſter am Königl. W. Schullehrerſeminar in Eßlingen.

Beſchluß (ſ. Heft II. des X. B. S. 101.).

Nachdem nun die allgemeinen Grundſätze der Bildung fürs Leben feſtgeſtellt ſind, erlaubt ſich der Verfaſſer, den Unterrichtsſtoff und die Behandlung deſſelben noch genauer darzuthun.

I. Curſus vom 6—8. Jahre.

Das Leben in der Familie.

1. Die Ankunft der Kinder in der Schule.

Lehrer.

Ihr ſeyd heute zum erſten Male zu mir in die Schule gekommen. Seyd ihr gerne in die Schule gekommen? Ich denke, es gibt doch Einzelne, die nicht gerne

gekommen ſind. Seyd ihr wirklich Alle gerne gekommen? Das freut mich. Ja, warum ſeyd ihr denn zu mir gekommen? Ihr wollt alſo lernen, und was möchtet ihr denn lernen? Ihr wollt leſen, ſchreiben, rechnen und ſingen lernen. Das will ich euch recht gerne lehren, wenn ihr aufmerkſam und brav ſeyd. Wollt ihr dieß ſeyn? Nun ich will ſehen, ob ihr euer Verſprechen haltet. Zuerſt müſſet ihr mir Alles angeben, was ihr in der Schule ſehet. Doch vorher möchte ich wiſſen, wie ihr heißet, wie heißt du? du? du? ꝛc. Was iſt dein Vater, iſt er zu Hauſe? Iſt deine Mutter auch zu Hauſe? — Jetzt ſaget mir einmal, was ihr im Zimmer ſehet. eine Tafel, Bänke, Karten, Bücher ꝛc. Wie ſieht denn die Tafel aus? Sieht die Wand auch ſchwarz aus? Welche Farbe hat alſo die Wand? Welche die Tafel? Gebt noch andere Dinge an, die weiß ſind; andere, die ſchwarz ſind. (So bei den andern Farben, wenn ſie in der Schule zu ſehen ſind.) Wozu wird man wohl alle die Dinge brauchen, die ihr in der Schule ſehet? Was wird man wohl an der Tafel lernen? was im Buche? Warum lernt man wohl leſen und ſchreiben? (ganz einfache Gründe werden angegeben.) Ja, und für Kinder iſt es eine große Freude, leſen zu können, ſie hören ſo gerne ſchöne Geſchichtchen, und in den Büchern ſtehen gar viele herrliche Erzählungen, möchtet ihr ſie wohl nicht auch ſelbſt leſen lernen? Gebt acht, ich will euch einmal eine ſolche Erzählung vorleſen, wollet ihr ſie hören?

Ein Vater hatte zwei Söhne, der eine hieß Adolph, der andere Jakob. Adolph war ein fleißiger Knabe, der mit großem Vergnügen die Schule beſuchte und mit allem Eifer in derſelben lernte. Sein Lehrer liebte ihn eben darum recht herzlich. Auch den Eltern machte er durch ſeinen Fleiß große Freude und wurde von dieſen auf's zärtlichſte geliebt. Ganz anders hingegen war ſein Bruder Jakob. Nichts war ihm größere Laſt, als das Schulgehen und Lernen, viel lieber ſprang er auf der Straße herum und ſpielte. War er in der Schule, ſo achtete er nicht auf den Lehrer, war mit ſeinen Gedanken immer an einem andern Orte und lernte ebendaher faſt gar

Nichts. Der Lehrer klagte oft bitterlich bei den Eltern
iber dieſen unfleißigen Sohn, und die Mutter vergoß
einetwegen viele Thränen. Wie wird es dir noch gehen,
agte der Vater oftmal, du wirſt es noch ſchmerzlich be-
euen, daß du Nichts gelernt haſt. Jakob achtete darauf
icht und fuhr in ſeinem trägen Weſen fort. Aber es
ing ihm auch, wie der Vater vorausſagte, recht übel.
lls er größer geworden war, ſollte er ein Handwerk ler-
en, da er ſich vor aller Arbeit fürchtete, ſo konnte er
ch zu keinem entſchließen. Der Vater that ihn endlich zu
nem Schreiner. Als dieſer ſah, daß Jakob gar Nichts
:lernt hatte und ebendarum ſehr dumm und träge war,
ollte er ihn nicht behalten, hätte ihn auch fortgeſchickt,
enn ihn Jakobs Vater nicht ſo ſehr um Geduld gebeten
itte. Aber Jakob war nicht nur ungeſchickt, ſondern er
ußte ſich auch nicht anſtändig zu betragen, weil er es
cht in der Schule gelernt hatte, darum bekam er von
nem Meiſter oft derbe Schläge und lief endlich davon.
erne hätte ihn der Vater zu einem anderen Meiſter ge-
an, aber den ungeſchickten, groben Menſchen wollte
iemand haben, ſo lag er nun den Eltern zum Kummer
d Verdruß da, und aß ſein Brod, ohne es zu verdie-
ı. Das größte Unglück für ihn war es endlich, als
: Vater ſtarb. Er erbte jetzt einiges Geld von dieſem,
d nun, dachte er, nun laß ich mir's wohl ſeyn. Mit
ſem Gelde ging er jetzt von einem Wirthshaus in das
dere, lebte luſtig und vergnügt, aber als das Geld ver-
rt war, wer war unglücklicher als Jakob? Er hatte
e Heimath, keine Nahrung mehr und konnte Nichts
eiten. Durch leichtſinnige Lebensweiſe, ſo lange er
d hatte, namentlich durch vieles Trinken, zog er ſich
: gar ſchmerzliche und tödtliche Krankheit zu, die man
windſucht heißt. Hätte ſich ſein beſſerer Bruder Adolph
: nicht über ihn erbarmet, er hätte kein Bett gehabt,
darauf ſterben zu können, dieſer nahm ihn jedoch zu
und verpflegte ihn. Aber alle Mühe des Arztes und
Pflege des Bruders war umſonſt, Jakob mußte nach
jährigen harten Leiden endlich unter den heftigſten
merzen ſterben. Ach, ſagte er während ſeiner Krank-

heit oft, wenn ich wieder jung werden könnte, wie eifrig wollte ich lernen, wie gerne wollte ich die Schule beſuchen und Gott und Jeſum kennen lernen. Aber jetzt muß ich ſterben, ich habe meine Eltern ſo oft betrübt, habe meinen Lehrer beleidigt, ich habe mich durch Trägheit und Leichtſinn um mein Leben gebracht, wie wird es gehen, wenn ich ſterbe. Bei dieſen Worten, die er mehr als einmal ausſprach, floſſen ihm die bitterſten Thränen der Reue über die Wangen. Könnte ich — ſagte er oft — doch alle Kinder um mein Krankenlager verſammeln und ihnen ſagen: ſehet, ſo unglücklich wird man, wenn man ſeinen Eltern und Lehrern nicht folgt, wenn man ſich nicht von Jugend auf an Arbeit gewöhnt, wenn man nicht in der Schule fleißig lernt, was man im Leben braucht. Gut war es, daß ſein Bruder Adolph beſſer war, als er, ſonſt wäre ihm alle Pflege in ſeiner kläglichen Lage abgegangen. — Dieſer wurde, weil er in der Schule gut Zeichnen, Schreiben und Rechnen gelernt hatte, ein Baumeiſter, verdiente ſich ein ſchönes Geld, fühlte ſich immer glücklich bei ſeiner Arbeit und lebte ſo jeden Tag zufrieden und heiter. —

Wem möchtet ihr wohl gleichen, liebe Kinder, unter dieſen beiden Brüdern?

Gehet ihr alſo gerne in die Schule;

Denn es iſt ſo ſchön,
In die Schule gehn.

Die fleißige geſchickte Hand
Erwirbt ſich Brod in jedem Land.

Wer Etwas kann, den hält man werth,
Den Ungeſchickten Niemand begehrt.

Aus Andrer Fehler kannſt du großen Vortheil ziehen,
Du ſiehſt die Fehler ein, und lernſt ſie weislich fliehen.

2. Das Aeußere des Hauſes.

Der Lehrer tritt mit ſeinen Kindern aus der Schulſtube heraus und führt ſie vor ein gewöhnliches Bauernhaus. Das läßt er anſchauen, und ſorgt dafür, daß Nichts, worauf er ſpäter Nachdruck legen möchte, ver-

ſeſſen bleibe. Hierauf geht er wieder in die Schule zu-
rück und der Unterricht beginnt etwa alſo:

Ihr habt ein Haus jetzt von außen angeſehen, ich
möchte nun wiſſen, welche Theile ihr denn an dem Hauſe
bemerkt habt? was haſt du geſehen? du? du? ꝛc. Gebt
acht! Wenn wir ein Haus bauen wollen, was müßten
wir vor allen Dingen haben? Du haſt's endlich getroffen,
ein Bauplatz müßte vor allen Dingen da ſeyn. Wir
zeigen dieſen Bauplatz durch eine Linie an, da ſoll ein
Haus gebaut werden, was müſſen wir zuerſt auf dieſen
Platz hinbauen? Können wir wirkliche Mauern machen?
Wie zeigen wir die Mauern an? Wir ziehen Linien. —
Dieß ſoll eine Seite von dem Hauſe vorſtellen, das wir
geſehen haben. Verſucht, ob ihr dieſes Haus nicht auch
zeichnen könnet. (Die Kinder zeichnen einige Mal die Fi-
gur des Hauſes nach, Figur I.) Was habt ihr noch
weiter an dem Hauſe bemerkt? Was war in der Wand?
Nun die Läden, Gitter und Fenſter wollen wir auch hin-
zeichnen. — Jetzt haben wir die obere Seite des Hauſes
gezeichnet. Nun wollen wir auch die vordere Seite zeich-
nen. Was fehlt jetzt hier noch? (Auch ſie zeichnen wie-
der die Hausthüre, die Stallthüre, die Gitter und Fenſter ꝛc.)

Nun Kinder, wie viele Haupttheile unterſcheiden wir
an dieſem Haus? Wie wollen wir den unteren Theil
heißen? Gewöhnlich nennt man ihn den unteren Stock,
dieß den mittleren und dieſen den oberen Stock
oder den Dachſtock. Aus wie viel Haupttheilen beſteht
alſo das Haus? zählet ſie auf. Zeiget den erſten, den
zweiten, den dritten Haupttheil. Zeichnet nun den erſten
Haupttheil allein; jetzt den zweiten. Welche Form hat
der erſte Haupttheil? Wie viel Ecken hat er? Wie könnte
man ihn alſo nennen? Welche Form hat alſo der untere
Stock? Sprechet zuſammen: der untere Stock iſt viereckigt.
Was iſt noch weiter viereckigt? Gebt acht, ihr habt die
Wände des Hauſes und das Dach des Hauſes geſehen,
welchen Unterſchied habt ihr bemerkt? Steht das Dach
auch ſo aufrecht da, wie die Wände? Wie ſteht das
Dach? Wie ſtehen die Wände? Statt aufrecht ſagt man:
ſie ſtehen ſenkrecht; ſprechet dieß jetzt deutlich aus.

Warum ſtehen die Wände ſenkrecht? Warum das Dach ſchief? Kommt alſo viel darauf an, daß die Wände ſenkrecht ſtehen? Wenn an dem Hauſe die Wand immer ſenkrecht ſteht, was iſt zu befürchten? Was mußt du thun, wenn du dieß ſiehſt? Was wird da der Vater thun? Wer hat die Mauer am Hauſe gemacht? Kennſt du einen Maurer im Dorfe? Was braucht er denn, wenn er eine Mauer macht? Aber wenn er Kalk und Steine hat, braucht er ſonſt Nichts mehr? Ja, die Kelle, den Hammer, den Bickel, den Kübel. Die Dinge, die der Maurer braucht, nennt man Maurerwerkzeuge. — — Wie macht es der Maurer, wenn er eine Mauer aufführt? Warum legt er Kalk zwiſchen die Steine? Woher nimmt er Steine? Woher nimmt er Kalk? Wie kann aus den Kalkſteinen ein Teig zum Mauren gemacht werden? Wo werden ſie gebrannt? Was fängt man dann damit an? Dieß, daß gebrannte Kalkſteine im Waſſer ſich erhitzen, hat ſchon oft zu Unglück Veranlaſſung gegeben.

Ein Knabe war einſt in der Ziegelhütte, als man Kalkſteine aus dem Ofen that. Er ſchob einige in die Taſche, um Kreide daraus zu machen, vergaß aber, ſie zu Hauſe ſogleich aus der Taſche zu thun. Nun befahl ihm ſein Vater, ein Pferd, das ſehr unreine Füße hatte, in's Waſſer zu reiten. Hier kam Waſſer zu den Kalkſteinen, die er in der Taſche hatte, dieſe erhitzten ſich und brannten nicht nur die Kleider durch, ſondern, denket euch den Schmerz, ſogar ein großes Loch in den Körper. Nur durch Hülfe eines ſehr geſchickten Arztes wurde der Knabe gerettet. Nachher nahm er nie wieder Kalk in die Taſche. Es hieß bei ihm: durch Schaden wird man klug. Möchtet ihr auch ſo durch Schaden klug werden, wie dieſer Knabe? Iſt es alſo nicht weit beſſer, ihr lernet in der Schule, was euch nützen oder ſchaden kann?

Die Schule lehret vor Gefahren
Unſern Körper uns bewahren.

Aus Andrer Schaden kannſt du großen Nutzen ziehen;
Du ſiehſt, was ſchadet, ein, und lernſt dieß weislich fliehen.

Anm. Auf ähnliche Weiſe wird durchgeführt, was der Zimmermann am Hauſe verfertigt und welche Werkzeuge er dazu braucht.

In der Wand ſind die Fenſter, wer macht ſie? Was braucht er dazu?

Lehr. Das Glas bekommt er aus der Glashütte, vie es dort gemacht wird, will ich euch ſpäter ſagen. Welche Werkzeuge braucht der Glaſer? Welche Form gibt r dem Fenſter? Zeichnet das Fenſter! — (Der Lehrer eichnet ein Fenſter wie Fig. 4. Tab. II. auf die Tafel, ie Kinder zeichnen es nach.) — Wie viel Flügel hat as Fenſter? Wodurch iſt jeder Flügel eingefaßt? Wie iel Scheiben ſind am Fenſter? Zählet ſie — zählet ſie ückwärts. — Welche Scheibe kommt nach der vierten, unften ꝛc., welche vor der zweiten, ſechsten, achten? — Ihr ſpielet oft mit Bauballen, wenn ihr an das Haus inaufwerfet, vor was müßt ihr euch in acht nehmen? Barum dürfet ihr das Fenſter nicht treffen? Wenn ihr ber doch eine Scheibe hineinwerfet, wie viele ſind dann noch anz? Wie viele Scheiben muß man machen laſſen? — Benn ihr zwei hinein werfen würdet, wie viele ſind dann och ganz? Wie viele muß man machen laſſen ꝛc. Uebung er Zahl von 1—10.

3. Die Wohnſtube.

Eine Treppe führt in den mittlern Stock zur Wohn-ube, ſie wird als Anſchauungsmittel zum Rechnen be-üzt wie oben das Fenſter. — Die Stege muß ſchief nug ſeyn, die Stufen müſſen die nöthige Entfernung n einander haben. Das Geländer iſt nothwendig, warum? eſchichte: Ein Mann mit einem hölzern Bein kam vor ne Schule, um zu betteln, die Kinder hatten inniges itleiden mit dem Unglücklichen und einige ſchenkten ihm n Allmoſen. Wie ſeyd ihr zu dieſem hölzernen Fuße kommen? fragten die Kinder. Daran iſt meine Schwe-r ſchuldig, fieng der Arme zu erzählen an. Sie war n Mädchen von 8 Jahren, und ich — damals zwei ahre alt — wurde ihr übergeben, weil meine Eltern zur eit der Erndte auf's Feld gingen. Meine Schweſter

nun achtete wenig auf mich; ging die Stiege hinab und ſpielte mit andern Mädchen, ich lief ihr nach und fiel die Treppe hinunter. — Da ich vor Schmerzen jämmerlich weinte, legte mich die Schweſter ins Bett, geſtand aber, als die Eltern nach Hauſe kamen, nicht, was geſchehen war, ſondern ſagte, ich ſey ſchnell erkrankt. Die Schmerzen an meinem Fuße wurden jedoch immer größer und nach einigen Tagen ſchickten die Eltern zum Arzte. Da der Fuß ſtark angelaufen war und außer meiner Schweſter Niemand von meinem Falle etwas wußte, ſo kam auch der Arzt nicht auf den Gedanken, daß mein Fuß gebrochen ſey. Statt mich einzurichten, gebrauchte er Pflaſter, die nichts helfen konnten. Endlich mußte der Fuß abgenommen werden, wenn ich am Leben bleiben ſollte. Die Kinder hatten der Erzählung des Mannes ſehr aufmerkſam zugehört, und der Lehrer ſagte dann: Gebet doch recht auf eure jüngern Geſchwiſter acht, wenn ſie euch übergeben werden. —

Ein gutes Kind thut ſeine Pflicht,
Seh'n es auch gleich die Eltern nicht.

Was ſehet ihr in eurer Wohnſtube? Wer macht den Tiſch, Stuhl, Bank, Schrank ꝛc.? Aus was wird alles dieß gemacht? — Woher nimmt man das Holz? Welche Werkzeuge braucht man dazu? — Wir wollen doch verſuchen, ob wir nicht einige Dinge in der Wohnſtube zeichnen können. (Der Lehrer zeichnet den Tiſch, den Ofen ꝛc. ſo einfach als möglich an die Tafel, die Kinder zeichnen dieſe Gegenſtände — wenn auch unvollkommen — nach.) Iſt es gleichgültig, wo in dem Zimmer der Tiſch, der Stuhl ꝛc. ſteht? Wie ſagt man, wenn dieſe Dinge ganz unordentlich in der Stube herumſtehen oder gar liegen? Gefällt euch ſolche Unordnung? Wie ſehet ihr die Wohnſtube lieber, wann ſeyd ihr gerner darin? Was wird ein Fremder denken, wenn er in ein Zimmer eintritt, wo Alles in der Unordnung herum liegt? Iſt es denn wohl auch nöthig, daß Ordnung im Hauſe ſey und daß Alles ſeinen beſtimmten Ort habe? Du wirſt in den Keller geſchickt, um Etwas dort zu holen, was mußt du haben,

um dorthin gehen zu können? Wenn du aber nicht weißſt, wo der Schlüſſel iſt? Wann wirſt du dieß wiſſen? Brauchſt du ihn lange zu ſuchen, wenn er ſeinen Platz hat? wo nimmſt du ihn dann? Iſt es alſo nicht recht bequem, wenn man den Schlüſſel nur an ſeinem beſtimmten Platze nehmen darf? Wo wirſt du ihn wieder hinthun, wenn du aus dem Keller kommſt? Was für ein Kind wäreſt du, wenn du dieß nicht thäteſt? Und was müßte man thun, wenn nach dir wieder Jemand in den Keller wollte. — Oder: wenn du deine Bücher an einem beſtimmten Platze haſt, wo darfſt du ſie nur nehmen, wenn du in die Schule gehen willſt? Wie geht es dir aber, wenn du das eine dahin, das andere dorthin geworfen haſt? Findeſt du ſie ſo leicht wieder? Und was verurſacht es dir, wenn du in die Schule gehen ſollſt und deine Bücher nicht finden kannſt? Darum vergiß nicht, was das ſchöne Verschen ſagt:

Lerne Ordnung, liebe ſie,
Ordnung ſpart Verdruß und Müh'.

Was haben eben darum die Kinder zu beobachten, wenn ſie aus der Schule kommen? Was, wenn ſie ſich auskleiden? Was ſollen ſie thun, wenn ſie überhaupt Etwas nicht an ſeinem Platze ſehen? Wo hat der Tiſch ſeinen Platz? Wo das Tiſchtuch? Wo der Löffel, die Gabel ꝛc.?

Halt Ordnung, liebes Kind,
In allen deinen Sachen;
Man kann durch Ordnung ſich
Das Leben leichter machen.

4. Die Schlafkammer.

Was wird da getroffen? Wer macht die Bettſtellen, die Kommode? Woraus iſt das Bett gemacht? Woher kommen die Federn? Woher der Ueberzug ꝛc.? Die Begriffe: Weber, Tuch, Garn, Werg, Hanf, Flachs, Wolle ꝛc. Ebenſo: Spindel, Spinnerin, Näherin, Webeſtuhl ꝛc. entwickeln ſich. — Nähen und Spinnen — das Geſchäft des Mädchens — Vorſicht beim Gebrauch der Nadel und Spindel. — Nimm die Nadel nicht in den Mund, du

gewöhnſt dirs an. — Jung gewohnt, alt gethan. — Die Gefahr dieſer Gewohnheit in einer Erzählung lebendig dargeſtellt. —

Mädchen, wollt ihr was gewinnen,
Müßt ihr ſtricken, nähen, ſpinnen.

Wozu braucht man das Bett? Iſt Schlaf dem Menſchen nothwendig? Warum ſchläft man nicht im Wohnzimmer? — Reinlichkeit, geſunde Luft. — Wem ſchmeckt die Ruhe beſonders ſüß?

Auf einen frohen Tag in Arbeit hingebracht
Folgt ein geſunder Schlaf und eine gute Nacht.

Was iſt unſere Pflicht, ehe wir ſchlafen gehen?

Lege dich zur Ruhe nieder,
Deines Gottes eingedenk;
Seine Güte weckt dich wieder
Und der Schlaf iſt ſein Geſchenk.

Durchs Gebet gibt Gott dir Stärke
Zur Vollbringung guter Werke.
Durchs Gebet theilt er dir zu
Wahre Freude, wahre Ruh'!

Was ſollen die Kinder beten am Abende eines Tages? Ihr habt Recht, ihr müſſet Gott danken, daß er euch Eltern, Lehrer, Freunde gegeben hat, daß er euch ſo viel Freude macht, und ihn bitten, daß er euch wohl ſchlafen laſſen möge, wie es in folgendem Liedchen heißt, das wir doch lernen wollen.

Guter Gott, ich danke dir,
Haſt auch dieſen Tag das Leben,
Haſt viel Gutes mir gegeben,
Dafür dank ich herzlich dir!

Bleibe bei mir in der Nacht,
Der du wacheſt, wenn wir ſchlafen,
Wie der Hirte bei den Schaafen,
Wenn ſie ruhen, treulich wacht.

Darf das Kind wohl im Bette bleiben, ſo lange es möchte? Wie nennt man Kinder, die ſo lange im Bette

bleiben? Wollet ihr unter die Faulen gehören? Was werdet ihr alſo künftig thun? Und wann wird es euch am meiſten wohl ſeyn, wenn ihr früh oder ſpät aufſtehet?

Bemüh' dich, zeitig ſchon als Kind,
Dich aus dem Schlaf zu wecken,
Und wachſt du, o ſo flieh geſchwind
Aus deinen Federdecken.

Morgenſtunde hat Gold im Munde.

Was wird nach dem Aufſtehen wohl euer erſtes Geſchäft ſeyn müſſen?

Reinlichkeit erhält den Leib,
Zieret Jüngling, Mann und Weib.

Kind, waſche täglich dich,
Früh kämme ſchon dein Haar,
Sieh! du entgehſt dadurch
So mancherlei Gefahr.

Ach, wenn man reinlicher in allen Stücken wär'!
Wo kam die Krätze wohl bei vielen Kindern her?

Wenn ihr euch gewaſchen, gekämmt und reinlich angekleidet habt, was dürfet ihr nicht vergeſſen, ehe ihr aus dem Hauſe gehet?

Ihr könnet etwa beten:

O Gott, nach einer ſanften Nacht
Sind wir geſund vom Schlaf erwacht,
Und unſre Lieben um uns her,
Wir danken dir, Allgütiger.

O ſey mit uns auch dieſen Tag,
Daß uns kein Unglück treffen mag;
Hilf du uns fromm und folgſam ſeyn,
Daß unſer ſich die Eltern freun.
(Wird nach Melodie 1. geſungen.)

Ihr ſinget ſo gerne, liebe Kinder, das habe ich ſchon oft bemerkt, wenn ich euren Spielen zuſah, wir wollen doch dieſes Lied mit einander ſingen. Der Lehrer ſingt die Melodie Nro 1. vor, die Kinder ſingen ſo lange nach, bis ſie das Lied ſingen können. — Jeden Morgen wird

von jetzt an einige Tage dieſes Lied zu Anfang der Schule geſungen. —

Wozu ſind die Commode, Schränke ꝛc. da? Warum ſchließt man die Kleider ein? Für was ſorgt alſo die Mutter, wenn ſie die Sonntagskleider einſchließt? — Dieb — Räuber, Unterſchied zwiſchen beiden — Schloſſer — Schlüſſel. —

Weder die Diebe noch die Räuber werden das Reich Gottes ererben.

Laß mich, o Gott! nicht zu arm werden, ſonſt möchte ich ſtehlen.

Wer geſtohlen hat, der ſtehle nicht mehr, ſondern arbeite und ſchaffe mit ſeinen Händen etwas Gutes, auf daß er habe zu geben den Dürftigen.

5. Die Küche.

Die Mutter kocht, ſie wird von der Magd unterſtützt. — Zum Kochen braucht ſie Mehl, Fleiſch, Gemüſe, Eier, Salz, Schmalz, — woher alle dieſe Dinge? Es entwickeln ſich die Begriffe: Frucht, Bauer, Acker, — Müller, Bäcker, Metzger ꝛc. Iſts erlaubt, Thiere zu tödten? wann? und wann nicht? (Geſchichte.)

Quäle nie ein Thier zum Scherz;
Denn es fühlt, wie du, den Schmerz.

Die Henne legt Eier; auch dieſes Thierlein bringt uns Nutzen; viele Thiere nützen uns, ohne daß wirs wiſſen.

Ein Thierlein, ſey es noch ſo klein,
Kann dir zu Vielem nützlich ſeyn.

Der Gute erbarmt ſich auch ſeines Viehes.

Das Salz kommt aus der Erde; zu viel Salz iſt ungeſund!

Die Gemüſe kommen vom Garten oder Acker, — der Garten, was wächst darin? Bäume, Geſträuche, Kräuter, Gräſer, Blumen. — Wann wird gegeſſen? was Morgens? was Mittags? was Abends? Wer gibt uns Mehl, Gemüſe, Fleiſch und Brod? Wie nennen wir Gott, weil er für alle Menſchen ſorgt, wie der Vater für ſeine Kinder?

Gott, der uns als Vater liebt,
Iſt's, der Allen Gutes gibt.

Der uns Allen Gutes gibt,
Gott iſt's, der uns herzlich liebt.
Ach, er muß ſo gern erfreun,
Muß ein guter Vater ſeyn.

Verhalten der Kinder beim Eſſen.

Mäßigkeit allein verſchafft
Frohſinn, Heiterkeit und Kraft.

Genieße Alles, was dich freut,
Mit Vorſicht und mit Mäßigkeit.

Die köſtlichſten Gewürze weit und breit
Sind Arbeit, Hunger und Genügſamkeit.

Vor und nach dem Eſſen beten wir:

Du gibeſt täglich Gutes mir,
Inbrünſtig preis ich dich dafür!
Du ſchenkteſt Speiſe mir und Trank,
Dafür ſey dir, o Vater! Dank!
Dein iſt die Speiſe, dein der Trank,
Wir ſagen dir von Herzen Dank!
(Wird geſungen nach Nro. 2.)

6. Der Dachſtock.

Eine zweite Stiege führt in den Dachſtock. — Die Stiegen werden auf einander geſtellt und das Zählen bis 20 fortgeführt. — Es kommen dieſelben Uebungen, wie bei 10, vor. Die Früchte in der Fruchtkammer geben Gelegenheit, den Kindern Gottes Vaterliebe auf's Neue zu zeigen. Der Landmann pflanzt die Frucht — Arten der Früchte — Garben — Dreſchen, Säubern, wann geſchieht's und warum?

7. Der Stall.

Eintheilung und Aufzählung der bekannten Thiere:
1) vierfüßige — Pferd, Schaaf, Ochſe ꝛc.
2) Vögel — Henne, Gans, auch Schwalbe ꝛc.
3) Inſekten — Mücke, Spinne, Käfer, Schmetterling ꝛc.
4) Würmer — der Holzwurm, Mehlwurm ꝛc.

Die unterſcheidenden und in die Augen fallendſten Merkmale werden angegeben. —

Welche Thiere ſind da? — ihr Nutzen — Kuh, Ochſe, Kalb, Pferd, Schwein. — Ferner: Milch, Käs, Schmalz — Reiten, Fahren — Vorſicht dabei — Wagen, Pflug, Schlitten werden den Kindern vorgezeigt. Das Schaaf — Wolle — Verſchiedenheit der Kleidung in den verſchiedenen Jahreszeiten.

Im Sommer trage nie ein allzuleichtes Kleid,
Es ſtraft, eh du es glaubſt, dich oft mit Kränklichkeit.
Bei Kälte hülle dich nie allzu ängſtlich ein,
Ganz heiter und vergnügt kann nie ein Weichling ſeyn.

8. Der Keller.

Warum iſt er unter der Erde? Welche Form hat er? Welche Dinge ſind hier? — Warum werden dieſe Dinge nicht in den Fruchtkammern aufbewahrt? Was haſt du zu beobachten, wenn du in den Keller gehſt? was, wenn du Wein oder Moſt holſt? — Woher kommt der Wein und Moſt — Weinberg, Weingärtner, Aepfel, Birnen — Wohlthat des Weines und Moſtes für die Menſchen — die Erdbirnen — Wohlthat derſelben. — Die Stege in den Keller gibt Veranlaſſung, die Rechnungsübungen bis zur Zahl 30 fortzuſetzen. — Das Faß wird gezeichnet. —

9. Die Familie.

Wir haben jetzt Alles aufgezählt, was im Hauſe iſt, nur die Menſchen, die darin ein- und ausgehen, die in's Haus gehören, haben wir noch nicht alle genannt. Wer iſt denn in deinem Hauſe? Wer gehört in dein Haus? Ihr nennt mir Eltern, Geſchwiſter, Großeltern, Dienſtboten; dieſe machen eine Familie aus. Wer gehört alſo zur Familie? Welches ſind die wichtigſten Perſonen im Hauſe, wem müſſen die übrigen gehorchen? Warum müſſet ihr den Eltern gehorchen? Ihr beſinnt euch lange! wer gibt euch denn Nahrung und Kleidung, wer ſchickt euch in die Schule? Ohne wen könntet ihr gar nicht leben? Weſſen Liebe müſſet ihr euch alſo er-

werden? Und wie könnt ihr das? Durch Ungehorſam? Warum geben euch eure Eltern Nahrung und Kleidung und ſo vieles Gute? Weil ſie euch lieben, was werden ſie eben daher zu befördern ſuchen, euer Glück oder Unglück? Wenn ſie euch zur Schule ſchicken, warum werden ſie dieſes thun? Wenn ſie euch zur Arbeit anhalten, warum thun ſie es? Wenn ſie euch wegen Unarten zurechtweiſen oder gar ſtrafen, was bewegt ſie auch dazu? Wenn die Eltern alſo nur euer Glück befördern wollen, was müſſet ihr thun, wenn ſie euch Etwas befehlen? Wiſſen denn die Eltern beſſer, als ihr, was euch gut iſt? Darum ſprecht alle mit einander:

Den Eltern will ich folgſam ſeyn,
Sie ſollen mein ſich immer freun,
Weil ſie ſo treu und gut mir ſind
Will ich auch ſeyn ihr folgſam Kind.

Denket einmal, wenn ihr keine Eltern gehabt hättet, wie würde es euch wohl gegangen ſeyn? Würden wohl ſo viele glückliche, fröhliche Knaben und Mädchen in unſerm Dorfe wohnen? Daß ihr alſo lebet und noch lebet, wem habt ihr nächſt Gott dieß zu danken?

Eltern, ohne eure Pflege
Raffte früh der Tod uns hin.
Euch erfreu' auf eurem Wege
Unſer froher Kinderſinn.

Daß alſo die Kinder den Eltern gehorſam ſeyn müſſen, das ſehet ihr ein, ſie wollen euer Beſtes, ſie ſorgen ſo eifrig für euer Wohl. Wird es ihnen ſo leicht, für euch zu ſorgen? Welchen Eltern fällt dieß namentlich ſchwer? Aber ſolche arme Eltern werden auch für ihre Kinder Nichts thun, ſie werden ſie hungern laſſen? Warum thun ſie dieß nicht? Ja, ſie lieben ihre Kinder ſo ſehr, daß ſie lieber ſelbſt den bitterſten Hunger ertragen, als daß ſie ihre Kinder hungern laſſen. (Der Lehrer fährt mit Rührung fort.) Der Vater arbeitet den ganzen Tag und noch in die ſpäte Nacht hinein, um ſeinen Kindern Brod zu verſchaffen, er verſagt ſich alle Freuden und gönnt ſich nicht die Ruhe des Schlafes, wenn ſeine Kin-

der um Brod ſchreien, ja, er achtet ſein Leben nicht um ſeiner Kinder willen. Eben ſo groß und noch größer iſt die Liebe der zarten Mutter! Wenn dem Kinde nicht wohl iſt, ſo leidet ſie mit ihm, Alles thut ſie, um dem kranken Kinde die Schmerzen zu erleichtern, ganze Nächte durchwacht ſie an dem Bette ihres Lieblings, und das Alles thut ſie ſo gerne. Es iſt recht wahr, was ein ſchöner Liedervers ſagt:

Elternlieb iſt ohne Schranken,
Kinder, nie belohnt ihr ſie,
Danken aber könnt ihr, danken
Eurer Eltern Lieb' und Müh'!
Danken, daß ſie manche Nacht
Schlummerlos für euch durchwacht.

Höret nun vollends folgende Geſchichte. Sie wird euch weiter zeigen, wie groß der Eltern Liebe iſt. Hier erzählt der Lehrer, wie eine Mutter ihr Kind aus den Flammen eines brennenden Hauſes geholt und wie der Vater mit der größten Lebensgefahr den Sohn aus den Fluthen des wüthenden Stromes errettet habe. Zur Eindrückung der geweckten Empfindungen lernen die Kinder:

Welcher Vater, um aus Fluthen
Seine Kinder zu befrei'n,
Stürzte ſich nicht ſelbſt hinein.
Bluten würd' die Mutter, bluten,
Riſſe Blut ihr Kind aus Noth,
Mutterliebe trotzt dem Tod'.

Seyd ihr Alle wirklich ſo gehorſam, wie ihr ſeyn ſolltet? Welcher Knabe fällt euch da ein? Und wie iſt es dieſem Jakob (erſte Erzählung) gegangen? Wie wird es wohl Kindern, die ihren Eltern nicht folgen, immer gehen? — Ich habe einen Mann gekannt, der als Knabe ſeinen Eltern durch Ungehorſam und Bosheit vielen Verdruß und Kummer verurſacht hat, und als er älter und ſtärker geworden war, wagte er es ſogar, ſeinen Vater zu ſchlagen und die Stiege hinabzuziehen. Aber höret, wie es ihm gieng! Auch er bekam einen ſo böſen Sohn, der ihm vergalt, was er ſeinem Vater gethan hatte. Die

nämliche Stiege, die dieſer Mann früher ſeinen Vater hinunterzog, wurde er ſelbſt hinuntergezogen. Als er unten war, ſagte er mit Thränen der Reue zu ſeinem Sohne: hier laß mich liegen, bis hieher habe ich meinen Vater auch gebracht. Iſt das nicht ſchrecklich an einem Vater gehandelt? Höret, was unſer heiliges Buch ſolchen böſen und unfolgſamen Kindern droht:

Ein Auge, das den Vater verſpottet und verachtet der Mutter zu gehorchen, das müſſen die Raben am Bach aushacken und die jungen Adler freſſen.

Wie wird es hingegen den Kindern gehen, die ihren Eltern gehorchen, ſie lieben und ehren? Gott ſagt, es wird ihnen ſtets wohlgehen und ſie werden lange leben auf Erden.

Kinder, eure Eltern ehren
Sey, bis einſt ihr Auge bricht,
Immer eure liebſte Pflicht.
Heil dem Kind' und Gottes Segen,
Das der Eltern Weg erfreut,
Bis an's Grab ihm Blumen ſtreut.

Auch die Pflichten der Geſchwiſter unter einander werden entwickelt, namentlich gezeigt, wie die älteren ſich der jüngeren annehmen ſollen, um ſo den Vater und die Mutter zu unterſtützen.

Siehe! wie fein und lieblich iſt es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen ꝛc.

Der Mutter macht das Kind
So vielerlei Beſchwerden,
Drum ſoll es auch ſchon früh
Ihr wieder nützlich werden.

Sind auch die Dienſtboten den Eltern Gehorſam ſchuldig? warum?

Wie würde es in einem Hauſe ausſehen, wenn die Kinder, die Knechte und Mägde thun dürften, was ſie wollten? Wiſſen die Kinder ſchon, welche Geſchäfte am nothwendigſten ſind? Wer weiß dieß? Können dieß die Taglöhner wiſſen? Was müſſen ſie alſo thun, wenn keine

Unordnung im Hauſe entſtehen ſoll? — (Geſchichte, welche zeigt, wie übel es einer Familie geht, bei welcher der Vater nicht Aufſicht über die Geſchäfte der Kinder und Dienſtboten führt.)

Ihr ſehet jetzt, wie nothwendig es iſt, daß Alles den Befehlen der Eltern gehorcht. Der Vater weiß, was jeden Tag gethan werden muß, darum weist er den Kindern, dem Knechte und den Taglöhnern die Arbeit an. Der Vater ſorgt dafür, daß die Taglöhner den Lohn richtig erhalten, er bezahlt ſie. Was muß er eben darum gelernt haben? Hier beginnt der Rechnungsunterricht wieder und zwar wird Multiplication und Diviſion der Zahl von 1—100 eingeübt.

Ein Knabe hat deinem Vater eine Stunde lang die Pferde beim Ackern getrieben, dein Vater gibt ihm einen Kreuzer, wie viel in 2 Stunden? wie viel in 3, 4, 5 Stunden? Wie viel im ganzen Tag, der 10 Stunden hat? Aber wenn jener Knabe in einer Stunde 2 kr. bekäme, wie viel in 2, 3, 4 ꝛc. Stunden? Wenn er 3 kr. oder einen Groſchen bekäme, ſo bekäme er in 2 Stunden 6 kr. oder 2 Gr. ꝛc. Wie viel in 1 Tag? wie viel in 2 Tagen, 3 Tagen ꝛc.? (Die weiteren Uebungen ſind im eigentlichen Rechnungsunterricht weiter fortgeſetzt.) Wie macht er's, damit er weiß, wie lange dieſe oder jene Perſon ihm gearbeitet hat? Er muß alſo ſchreiben können, wo lernt man dieß? Wir wollen doch jetzt auch anfangen, ſchreiben zu lernen. (Der Schreibeunterricht beginnt in beſonderen Stunden. Die Vorübungen zu demſelben ſind im Zeichnungsunterrichte vorgekommen, daher ſchreibt der Lehrer jetzt gleich einen Satz, wie auf Tabelle

II. in der Schule lernen wir

auf die Tafel, läßt ihn leſen und von ſeinen Kindern in beſonderen Stunden nachſchreiben.)

Wir ſprachen davon, daß man ſchreiben und rechnen lernen müſſe, wenn man fürs Leben geſchickt werden ſoll; folgende Geſchichte wird euch zeigen, wie wahr dieß iſt. In einem Dorfe lebte ein fleißiger und braver Mann als Wagner; die Bauern kamen zu ihm, ließen ſich Wägen,

Räder, Pflüge, Eggen ꝛc. machen und wieder ausbeſſern, ſo daß er jeden Tag genug zu arbeiten hatte. Hätte er da nicht viel Geld verdienen können? Die Bauern bezahlten ihn aber nicht ſogleich, ſondern ſagten: er ſolle ſichs merken, aber der gute Mann konnte nicht ſchreiben; ſo wurde gar vieles vergeſſen, was er gemacht hatte, und er bekam dafür keinen Lohn. Oft ſogar mußte er für Holz vieles Geld auslegen, das er ſeiner Vergeßlichkeit wegen nicht wieder erhielt. Es konnte unter dieſen Umſtänden nicht anders ſeyn, der Wagner mußte, ſtatt vermöglicher, immer ärmer werden und am Ende konnte er kein Holz mehr kaufen, weil er kein Geld hatte. Recht arm lebte jetzt der ſonſt ſo fleißige, brave Mann mit ſeiner Familie von 6 kleinen Kindern. Wäre er nicht ſo brav geweſen, ſo würden ihn gute Leute im Dorfe nicht unterſtützt haben und er hätte mit ſeinen Kindern betteln müſſen. Wäre das nicht hart für dieſen Mann geweſen? Und was war denn Schuld an ſeiner Armuth? — Höret, wie es nun weiter gegangen iſt. Sein älteſter Sohn Johannes wurde von dem Lehrer des Dorfes unentgeldlich im Leſen, Schreiben und Rechnen unterrichtet; als dieſer dieß gelernt hatte, fieng der Vater auf's Neue zu arbeiten an; alles, was gemacht wurde, ſchrieb der Sohn in ein Buch ein, was an Frucht und Holz gekauft wurde, wurde ebenfalls aufgeſchrieben. Kamen nun die Bauern, um den Wagner zu bezahlen, ſo rechnete ihnen der Sohn vor, was ſie ſchuldig ſeyen und nun durfte der Vater nimmer umſonſt arbeiten, konnte Holz und Frucht kaufen und ordentlich für ſeine Kinder ſorgen. — Hätte ich doch auch Leſen und Schreiben gelernt, ſagte er oft, ſo wäre ich nicht um mein elterliches Vermögen gekommen. Alle meine Kinder müſſen mir dieß in der Schule lernen.

O wie iſt's ſo ſchön, in die Schule gehn,
Und was lernen drin.
Jeder Augenblick mehret unſer Glück,
Flieht benützt dahin.

(Wird nach Nro. 3. geſungen.)

So gehet denn auch ihr, liebe Kinder, gerne in die Schule!

10. Der Menſch und das Thier.

Ehe wir das elterliche Haus verlaſſen, müſſet ihr mir noch eine Frage beantworten. Ihr werdet euch erinnern, daß wir früher von den Thieren im Hauſe geſprochen haben. (Kurze Repetition deſſen, was vorgekommen iſt.) Wodurch unterſcheidet ſich denn der Menſch vor dem Thiere? Körperliche und geiſtige Vorzüge werden aufgezählt und dann folgende Liederverſe eingeprägt:

Nie komm' es mir aus meinem Sinn,
Was ich vermag und was ich bin
Durch deine weiſe Güte. —

Dir dank' ich Gott für meine Seele,
Durch die ich denke, fühl' und wähle.
Ich danke dir für jede Gabe,
Die ich von dir empfangen habe.

Haupttheile des Körpers — was bedarf er zu ſeiner Erhaltung?

Nahrung, Kleidung, Ruh' und Arbeit
Fordert unſere Geſundheit.

Reger Fleiß und Arbeitsſinn
Bringet dir gar bald Gewinn.
(Wird nach Nro. 1. geſungen.)

11. Die Schule.

Ihr habt ſchöne Kräfte von Gott erhalten, ihr könnet denken, ihr könnet Etwas lernen und ſo immer geſchickter werden. Ihr wollet lernen, wo wollet ihr lernen? Wer ſoll euch lehren? Was thut alſo ihr in der Schule? Was thut der Lehrer? Warum lernet ihr nicht zu Hauſe? — Ich bin euer Lehrer; ich will euch lehren, was euch glücklich machen kann.

Aber, wenn ihr mir nicht gehorſam ſeyd, ſo kann ich dieß nicht, was muß ich alſo von euch fordern? — Ich werde euch manche Geſchichte erzählen, Manches an der Tafel zeigen, könnet ihr behalten, was ich euch ſage, wenn ihr nicht aufmerkſam ſeyd? Laſſet euch doch erzählen, wie gute Kinder ſich in der Schule und auch zu

Hauſe verhalten müſſen. Wilhelm und Lina waren gar gute und liebenswürdige Kinder, ſo daß alle Leute im Dorfe wünſchten, ſolche brave Kinder zu haben. Ihr möchtet gewiß auch ſo brav ſeyn, als Wilhelm und Lina, und darum will ich euch ſagen, wie dieſe Kinder gelebt haben. — Sie ſtunden immer ſehr frühe, im Sommer um 6 Uhr, auf. Wecken durfte ſie die Mutter faſt nie, und wenn dieß geſchehen mußte, ſo geſchah es doch nur einmal; friſch und ſchnell ſprangen ſie aus dem Bette, kleideten ſich fröhlich an, wuſchen ſich Hände und Geſicht, kämmten ſich die Haare und jetzt erſt verließen ſie ihr Schlafgemach, um dem Vater einen guten Morgen zu wünſchen. Nun verrichteten ſie mit ihren guten Eltern das Morgengebet, genoſſen ein Frühſtück, das aus Milch und Wecken beſtand, und richteten ſich dann zum Schulgehen. Die Aufgabe des Lehrers wurde nochmal durchgegangen (gelernt iſt ſie ſchon den Tag vorher geworden), und nun gingen ſie heiter und fröhlich zur Schule. Dieß geſchah, wenn ſie nicht krank waren, jeden Tag und auch da blieben ſie nur ungerne zu Hauſe. Zu ſpät kamen ſie nie. Bei ihrer Ankunft grüßten ſie den Lehrer eben ſo freundlich, als früher den Vater und ſetzten ſich dann ſtill und ruhig an ihren Platz. Machet ihr es auch ſo? Während des Unterrichts ſah man ſie nie ſchwätzen oder lachen, vielmehr hörten ſie dem Lehrer mit ſteter Aufmerkſamkeit zu. Natürlich liebte ſie dieſer auch ganz zärtlich, ihnen durfte er nie wehren, mit ihnen durfte er nie zanken, beim Gebet waren ſie voller Andacht, ihre Bücher und Schriften waren nicht beſchmutzt, Nichts war vergeſſen, Alles befand ſich in der größten Ordnung. Die Aufgaben waren ganz gut gelernt. Konnte der Lehrer an ſolchen Kindern nicht große Freude haben? Prüfet euch, ob ihr dieſen Kindern gleich ſeyd! Ebenſo ſittſam und ſtille, als in der Schule, betrugen ſie ſich auch auf dem Heimwege. Von Schreien, Schlagen, Tumultiren konnte man bei ihnen Nichts wahrnehmen. Konnten ſie zu Hauſe die Eltern unterſtützen, ſo thaten ſie es, wenn die Aufgabe für den Lehrer gelernt war. Bei der Mahlzeit waren ſie ebenfalls das Muſter guter Kinder, ſie

forherten nicht Speiſe, ſondern warteten ruhig, was ihnen die Mutter vorlegte. Das aßen ſie dann nicht haſtig hinein, ſondern ſo, wie es ſich für gute Kinder ſchickt. Sie achteten darauf, wie ältere Leute es bei Tiſche machten und ſo machten ſie es auch. Ueberall hin konnte ſie der Vater mitnehmen, denn er wußte, daß ſie ſich anſtändig betragen würden. Hatten ſie für die Schule und für die Eltern gehörig gearbeitet, ſo durften ſie im Garten oder auf der Straße ſpielen. Aber ſie thaten dieß nur mit guten Kindern, denn ſie dachten:

Beſſer iſt es, einſam ſeyn,
Als mit Böſen ſich zu freu'n.

Kam endlich der Abend heran, wie vergnügt legten ſie ſich zu Bette. Sie erfreuete der Eltern freundlicher Blick und des Lehrers Zufriedenheit; die Aufgabe war gelernt und der Tag munter zugebracht. So konnten ſie ſich nun auch ruhig dem Schlafe überlaſſen. Doch legten ſie vorher ihre Kleider ganz ordentlich neben ihr Bett auf einen Stuhl und ſchliefen nicht ein, bis ſie Gott vorher für die Freuden des Tages gedankt hatten. Eines ihrer Abendgebete hieß:

Ach, laß mir meine Eltern noch
Recht lange, lange leben,
Thu, lieber Gott, o thu es doch,
Laß ſie noch lange leben!

Wünſchet ihr nicht auch ſo brav zu ſeyn, wie Wilhelm und Lina? Was habt ihr dann zu thun gleich Morgens? Aufgang der Sonne. — Nutzen des Frühaufſtehens! Wann geht man in die Schule? wann kommt man daraus? Wann wird zu Mittag gegeſſen? Untergang der Sonne. Ueberhaupt das Leben und Treiben des Kindes den Tag hindurch.

Ihr Kinder! macht euch ſchnell heraus,
Es gibt hier was zu ſehen.
Schaut zu dem Fenſter dort hinaus,
Die Sonne will aufgehen.

Schläfer, wachet, Trägen lachet
Gottes Sonne nicht!

Auch die Pflichten der Kinder gegen Lehrer und Mitſchüler werden aus obiger Erzählung und aus der Durchwandlung des Tages abgeleitet. — Eingeprägt werden:

Seinen Lehrer kindlich lieben
Iſt des Schülers heil'ge Pflicht,
Ihn durch Vorſatz zu betrüben
Waget nur ein Böſewicht.

Der Weisheit will ich mich ganz weih'n,
Laß mich des Lehrers Freude ſeyn.
Kein Tag des Lebens geh' vorbei,
Daß ich nicht weiſer, beſſer ſey.

Wer ſeinen treuen Lehrer kränkt,
Der unſer Herz zum Guten lenkt,
Der liebt Gott nicht, der ihn uns gab,
Und Reue wird ihm bis an's Grab
Des Lebens Glück verbittern.

12. Das Dorf.

Der Lehrer führe ſeine Kinder auf einen freien Platz, von dem aus das ganze Dorf überblickt werden kann. So kommen ſie zu der Anſicht, daß die vielen Häuſer nur Ein Ganzes ausmachen. In der Schule wird nun unter Anleitung des Lehrers das Dorf gezeichnet, wie Figur 5. Das Zählen der Häuſer gibt Stoff zum Zahlunterrichte, der hier wieder erweiterte Uebungen erhält. (Hier kommt das Zahlenſchreiben; doch nicht über 1000 hinaus, denn die Häuſer müſſen numerirt werden.) — Schöne Häuſer, unanſehnliche Häuſer — alte, neue — ꝛc.

Hierauf werden die einzelnen Häuſer durchwandelt. In dem Hauſe Nro. 4. wohnt ein

Bauer (Landmann).

Warum heißt er ſo? Was für Werkzeuge braucht er? Wodurch unterſcheidet er ſich vom Handwerksmann? Aufzählung der Fruchtarten, die er pflanzt. — Sein Geſchäft das ganze Jahr hindurch. — Angenehmes, Unangenehmes deſſelben. Nothwendigkeit des Landmannes; ihm iſt man Achtung ſchuldig.

Der Bauer iſt ein Ehrenmann,
Denn er bebaut das Feld.
Wer eines Bauern ſpotten kann,
Iſt mir ein ſchlechter Held.

Im Schweiße ſeines Angeſichts
Ißt er ſein täglich Brod,
Wir hätten ohne Bauern Nichts
Und litten bittre Noth.

(Wird nach Nro. 5. geſungen.)

Doch der Menſch kann nur pflanzen und begießen, von Gott kommt das Gedeihen. Dank gegen Gott, der unſere Felder ſegnet.

Du ſegneſt unſre Felder,
Thal, Hügel, Berg und Wälder,
Und läſſeſt an den Bäumen
Die zarten Knospen keimen.

Preis ſey dir, unſrem Retter,
Oft drohten Sturm und Wetter
Den Untergang der Saaten,
Und doch ſind ſie gerathen.

Gott, der du uns ſo freundlich liebſt,
Und ſegneſt unſer Feld,
Und uns die reiche Erndte gibſt,
Gelobt ſey, Herr der Welt!

Frühe ſäe deinen Saamen und laß deine Hand des Abends nicht ab.

Wer reichlich ſäet, wird reichlich erndten. — Aehnlich beim Weingärtner. —

Im zweiten Hauſe wohnt ein Schreiner. Was macht er? Komöde, Schränke ꝛc. werden gezeichnet. Was braucht er dazu? Hobel, Hobelbank, Hammer, Beißzange, Bohrer, Säge. — Woraus macht er die Schränke ꝛc.?

So bei jedem übrigen Gewerbe.

In jenem Hauſe wohnt ein

Kaufmann.

Was kann man bei ihm haben? — Der Kaufladen, Einrichtung deſſelben. — Woher kommen dieſe Waaren?

Nothwendigkeit des Schreibens und Rechnens wird auf's Neue dargethan; auch werden die Rechnungsübungen geſteigert. — Auch die entfernteſten Menſchen bedürfen wir zum Lebensglück. — Schädlichkeit des Caffee's, Thee's ꝛc.

In jenem Hauſe wohnt

der Geiſtliche.

Welches iſt ſein Geſchäft? — Beſtimmung des Menſchen für den Himmel. Nothwendige Vorbereitung für den Himmel — der Pfarrer ſorgt dafür — Geſchäfte des Pfarrers — Pflicht, ihn zu lieben und zu ehren.

Die Bewohner nach ihrem Gewerbe ſind demnach Bauern, Weingärtner, Handwerker, Kaufleute, Gelehrte. Wer gehört zu dieſer, wer zu jener Klaſſe? — Alles arbeitet, um ſich und die Seinigen zu ernähren!

Arbeit macht das Leben ſüß,
Macht es nie zur Laſt;
Der nur hat Bekümmerniß,
Der die Arbeit haßt.

(Wird nach Nro. 6. geſungen.)

Welche Handwerker verarbeiten Dinge aus dem Thierreich? Schuſter, Metzger, Sattler ꝛc., welche aus dem Pflanzenreich? Schreiner, Wagner ꝛc., welche aus dem Mineralreich? Maurer ꝛc.

Eintheilung der Menſchen nach dem Alter.

Alle Wohnhäuſer ſind nun aufgezählt und es kommen nun die Begriffe: Kind, — Knabe, Mädchen — Jüngling — Jungfrau — Mann, Weib — Greis, Matrone. —

Verhalten der Kinder gegen die Leute im Dorfe.

Sey liebreich gegen Jedermann.

Alle Menſchen will ich lieben,
Gegen alle freundlich ſeyn.
Keinen wiſſentlich betrüben,
Jeden, wo ich kann, erfreu'n.

Entwickelt werden die Sätze: wir bedürfen anderer Menſchen, der Reiche des Armen — der Arme des Reichen — aus Erzählungen von Feuersbrünſten und anderen Gefahren. — auch die bekannte Fabel vom Löwen und der Maus findet hier ihre Stelle. —

Ferner: Thue Niemand Etwas zu Leide:

Was du nicht willſt, das man dir thut,
Das füg' auch keinem Andern zu.

Gönne dem Nächſten ſein Glück.

Wer ſeines Nächſten Freude ſtört,
Iſt ſelber keiner Freude werth.

Laß Jedem das Seine.

Ehrlichkeit und treue Hand
Schätzt und ehrt das ganze Land.

Rede immer die Wahrheit.

Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht,
Und wenn er auch die Wahrheit ſpricht.

Die Wahrheit rede ſtets,
Und wag' es nie zu lügen.
Du kannſt die Menſchen zwar,
Doch niemals Gott betrügen.

Handle redlich gegen alle Menſchen.

Ueb' immer Treu' und Redlichkeit
Bis an dein kühles Grab,
Und weiche keinen Finger breit
Von Gottes Wegen ab.
(Wird nach Nro. 7. geſungen.)

Wer einem Andern eine Grube gräbt, fällt ſelbſt hinein.

Halte namentlich Greiſe in hohen Ehren.

Die Alten ehre ſtets, du bleibſt nicht immer Kind.
Sie waren, was du biſt, und du wirſt, was ſie ſind.

Ehre Greiſe, liebes Kind,
Weil ſie deine Lehrer ſind.

Erfahren hat das Alter viel,
Geduldet viel auf Erden,
Schon nahe iſt es ſeinem Ziel,
Geübt durch viel Beſchwerden.

Vermögliche, Reiche, Arme.

Wie kann man reich werden?

Dem Fleiße folget Segen,
Wie Fruchtbarkeit dem Regen,
Der Faule iſt ſich ſelbſt zur Laſt.

Sparſamkeit hat immer Brod,
Auf Verſchwendung folget Tod.

Noch nie hat man den Frommen nach Brod gehen ſehen.

Wie kann man arm werden? — Die Laſter des Müſſiggangs und der Unmäßigkeit werden in ihrer ganzen Häßlichkeit dargeſtellt; Ungeſchicklichkeit iſt öfters der Grund der Verarmung. — Lernet fleißig!

Müſſiggang iſt aller Laſter Anfang.

Der Müſſiggänger ſinkt
Zur Dürftigkeit herab,
Der Armuth Schmerzgefühl
Verfolgt ihn bis zum Grab.

Genieße ſtets zu rechter Zeit
Mit Vorſicht und mit Mäßigkeit,
Was dir dein Gott beſcheert.

Hütet euch, daß eure Herzen nicht beſchweret werden mit Freſſen und Saufen.

Endlich, viele ſind ohne ihre Schuld arm. — Jeder Arme bedarf unſerer Hülfe — Mitleiden gegen den Armen — Frag' nicht, was iſt die Urſache der Armuth; gib dem, der dich bittet, ſo will's dein Gott!

Dem Dürftigen gib immer gern,
Was du ihm gibſt, gibſt du dem Herrn.

Barmherzigkeit gefällt dem Herrn,
Und wer den Armen gibet,
Dem gibt der gute Vater gern,
Der gute Menſchen liebet.

Brich dem Hungrigen dein Brod und die, ſo im Elend ſind, führe in's Haus!

Geſunde, Kranke, Gebrechliche.

Glück der Geſundheit, wie erhält man ſie? — Dank gegen Gott für Leben, Kräfte und Geſundheit. — Viele Krankheiten ſchickt Gott!

Welche der Herr lieb hat, die züchtiget er.

Leiden währt nicht immer, Ungeduld machts ſchlimmer.

Unterſtütze die Kranken!

Beglückt durch Gottes Segen,
Will ich die Kranken pflegen,
Will Dürftige erquicken,
Und Leidende beglücken,
Das iſt des Herrn Gebot.

Geſchichte des barmherzigen Samariters — Mitleiden Jeſu mit den Kranken!

Wie kann man ſich ſelbſt Krankheiten zuziehen?

Durch Unvorſichtigkeit im Genuſſe der Freuden.

Was leicht in Krankheit ſtürzet,
Das Leben leicht verkürzet,
Laß mich mit Sorgfalt fliehn.

O liebe, muntre Kinder! ſchreibt
Es tief in eure Herzen,
Die Freuden, die man übertreibt,
Verwandeln ſich in Schmerzen.

(Wird nach Nro. 8. geſungen.)

Freude, Mäßigkeit und Ruh',
Schließt dem Arzt die Thüre zu.

Der Schmutz verzehrt des Lebens Säfte,
Macht träg' zu jeglichem Geſchäfte.

Kind, fühlſt du dich erhitzt,
So mußt du nie gleich trinken,
Und thuſt du's, ſo wirſt du
In ſchwere Krankheit ſinken.

Reifes Obſt genieß mit Dank,
Unreif's aber macht dich krank.

Die Beer im Walde locket dich,
Laß ſie doch ſteh'n, kennſt du ſie nicht. ꝛc.

Das Rathhaus.

Wer wohnt darin? Was iſt darin? Feuerſpritze — Feuerleiter — Feuereimer. — Wozu braucht man dieſe Dinge? Ferner: Bücher ꝛc. — Eure Väter gehen öfters auf's Rathhaus, wer läßt ſie dorthin rufen? Müſſen ſie wohl gehen, wenn der Schultheiß ſie rufen läßt? Iſt es wohl nöthig, daß ein Schultheiß im Dorfe iſt? Wie würde es im Hauſe gehen, wenn nicht der Vater da wäre, dem man gehorchen müßte? Wie würde es in der Schule gehen, wenn kein Lehrer da wäre? Würde wohl nicht auch im Dorfe Unordnung entſtehen, wenn Jeder thun dürfte, was er wollte? — Dein Vater hat ein ſchönes Haus, dein Nachbar, ein ſtarker großer Mann, hat ein ſchlechtes altes Häuschen; er möchte das ſchöne Haus deines Vaters haben, darf er deinen Vater herausjagen? Wenn er es aber thun wollte, was würde dein Vater thun? Oder dein Vater hat einen ſchönen Fruchtacker, dein armer Nachbar geht hin und ſchneidet die Frucht ab, was wird dein Vater thun? Wenn aber kein Schultheiß im Dorfe wäre, müßte er ſich das nicht gefallen laſſen? Ferner: Wer ſorgt wohl dafür, daß die Wege und Straßen immer wieder gemacht werden? Wer ſorgt dafür, daß in der Nacht ein Mann da iſt, der alle Stunden im Dorfe herumgeht und nachſieht, ob nicht Diebe vorhanden ſind ꝛc.? Wer ſorgt dafür, daß Niemand die eingeſäten Felder verderbt, daß das Gras auf den Wieſen nicht durch Thiere abgefreſſen wird? Wenn alſo Ordnung, Ruhe und Glück in einem Dorfe ſeyn ſoll, wer muß da ſeyn? Was für ein Mann wird der Schultheiß ſeyn müſſen, wenn er das Unrecht ſtrafen ſoll? Wenn er ein rechtſchaffener, verſtändiger Mann iſt, der für das Wohl der Leute im Dorfe ſorgt, was ſind dieſe ihm ſchuldig, müſſen ſie ihn nicht achten und ehren? ſprechet dieß deutlich aus. —

Was müſſen Kinder thun, wenn ihnen der Herr Schultheiß begegnet? — Aber in einem ganzen Dorfe gibt es gar viel zu ſorgen, kann man dieß wohl einem einzigen Manne Alles zumuthen? Wie heißt man die Männer, die mit ihm rathen und ſorgen? Kennet ihr die Gemeinderäthe? Wo kommen ſie zuſammen, wenn ſie für das Wohl des Dorfes ſorgen? Da müſſen ſie manchen Tag zubringen, können ſie das ganz umſonſt thun? Was verſäumen ſie denn zu Hauſe? Und wie würde es ihrer Familie gehen, wenn die Väter Nichts verdienen? Wenn ſie aber doch für das Dorf ſorgen ſollen, was wird man thun müſſen? — Ferner der Nachtwächter, der Feldſchütze, der Dorfſchütze, werden dieſe umſonſt für das ganze Dorf arbeiten? Wer wird ſie belohnen müſſen? Wenn alſo eure Väter Geld — Steuer — auf's Rathhaus bringen, wozu wird man dieß brauchen? Wird ſich der vernünftige Mann weigern, die Steuern zu bezahlen? Ich habe ſchon Leute geſehen, die darüber böſe waren, daß ſie Steuern bezahlen müſſen, was müſſen dieß für Leute geweſen ſeyn? — (Hier folgt eine Erzählung von einer Feuersbrunſt, bei der Anfangs wegen Abweſenheit des Schultheißen und Gemeinderaths keine Ordnung herrſchte, und die deßwegen auch nicht gedämpft wurde; endlich läßt man den Herrn Schultheiß kommen, es entſteht Ordnung und die Flammen werden gelöſcht. Nachher läßt man den Gemeinderath ſich verſammeln und läßt das Kind ſchauen, was dieſer zu thun hat: den unglücklichen Familien, die durch den Brand gelitten haben, wird eine Unterſtützung gereicht; wer ſich durch Fleiß bei dem Brande ausgezeichnet hat, bekommt Belohnung, eine Feuerſpritze ſoll angeſchafft werden, immer ſoll für die Zukunft ein Glied des Gemeinderaths im Dorfe bleiben ꝛc.) Endlich

Es iſt keine Obrigkeit ohne von Gott.

Wer ſich wider die Obrigkeit ſetzet, der widerſtrebet Gottes Ordnung.

Ehr, o Chriſt, die Obrigkeit,
Wie es Gottes Wort gebeut,
Trotzig, frech ihr widerſteh'n,
Heißt ſich an Gott ſelbſt vergeh'n.

Das Leben des Kindes im Dorfe das Jahr hindurch.

Sehet Kinder, wie Gott auch durch die Obrigkeit ſorgt, damit wir glücklich werden. Auch für euch Kinder ſchon ſorgt die Obrigkeit; ſie ſieht bei den Schulprüfungen, ob ihr fleißig lernet, ſie ſieht, ob ihr fleißig in die Schule gehet. Die Obrigkeit befiehlt aber auch Manches, das euch angeht, wir wollen doch das Jahr mit einander durchwandern und ſehen, was ihr in demſelben thun dürfet oder nicht! Eintheilung des Jahrs. —

Der Frühling — ſeine Schönheit — die Spiele der Kinder — die Sonne macht, daß das Gras wächst — das Spielen auf den Wieſen iſt verboten — die Blüthen dürfen nicht von den Bäumen geriſſen werden — ꝛc.

Wie herrlich leuchtet
Uns die Natur,
Wie glänzt die Sonne,
Wie lacht die Flur!

Es dringen Blüthen
Aus jedem Zweig,
Und tauſend Stimmen
Aus dem Geſträuch.

Den Obſtbaum in der Blüthe Pracht
Hat Gott zu unſrer Luſt gemacht,
Die bunt beblümte Wieſenflur
Preist Gott, den Vater der Natur.

Der Sommer. — Vogelneſter dürfen nicht ausgenommen werden — den Bäumen an der Straße darf kein Leid geſchehen — das Gras auf den Wieſen darf nicht zertreten werden — den Wägen in der Heu- und Fruchterndte iſt auszuweichen — die meiſten Früchte ſind noch unreif — man kann ſie nicht eſſen. Auch das kleinſte Thier darf nicht gequält werden. — Beim Baden muß man vorſichtig ſeyn. — Sonnenhitze — Regen — Hagel — Donner — Blitz. —

Wie prangt das Gold der Früchte,
Des Sommers Feierkleid.
Wir ſehn im ſchönſten Lichte
Gott, deine Gütigkeit.

O! wenn wir Gottes Sinn verſtünden,
Wir würden tauſend Segen finden,
Da, wo wir Tod und Unglück ſehn.

Der Herbſt. — Keine Baumfrüchte und Trauben dürfen genommen werden. Auf den Wieſen darf man bald wieder ſpielen — die Kleidung muß nach und nach wärmer werden ꝛc.

Wieſen, Bäum' und Reben
Stehn in voller Pracht,
Voll von Frucht und Leben
Durch des Höchſten Macht.

Der Winter. — Die Erde ruht — Freuden dieſer Jahreszeit. — Im Dorfe iſt Schlittenfahren und Schleifen verboten, an zu hohen Orten gefährlich — Verkältungen bringen leicht um die Geſundheit — der Schultheiß läßt die Wege bahnen — den Armen wird Holz ausgetheilt ꝛc.

Geſundheit, Munterkeit und Kraft
Wird durch den Winter uns verſchafft,
Und würd' es immer Frühling ſeyn,
Er würde dann uns wenig freun.

Auch der Froſt hat ſein Vergnügen,
Auch der Winter ſeine Luſt,
Denen nur, die Nichts betrachten,
Und auf Gottes Werk nicht achten,
Bleibt die Freude unbewußt.

Der Herr gibt Schnee wie Wolle. Wer kann bleiben vor ſeinem Froſt; er ſpricht, ſo zerſchmilzt es, er läßt ſeinen Wind wehen, ſo thauet es auf.

Schluß.

Jede Jahreszeit hat ihre Freuden.

Wunderſchön iſt Gottes Erde,
Und werth, darauf vergnügt zu ſeyn;
Drum will ich, bis ich ſterben werde,
Mich dieſer ſchönen Erde freun.

Die Kirche.

Ein Gebäude iſt jetzt noch zu betrachten übrig, welches meine ich? — Vergleichung der Kirche mit den übrigen Gebäuden im Dorfe. — Wozu iſt der hohe Thurm da? Glocken — Uhr — der Hahn auf dem Thurme. — Was ſehet ihr in der Kirche? — Sie iſt ein heiliges Haus. — Hauptinhalt des Worts Gottes: Liebe Gott über Alles und deinen Nächſten wie dich ſelbſt, fluche nicht, heilige den Sonntag, ehre die Eltern, gehorche den Lehrern und der Obrigkeit — dann geht es dir wohl. Jeſus als Muſter der Tugend und Frömmigkeit. — Glück ein Chriſt zu ſeyn.

Daß ich in deiner Chriſtenheit,
Mein Gott, geboren bin,
Dir durch die Taufe bin geweiht,
Wie ſehr iſt mir's Gewinn.

Dir will ich denn, ach ſtärke mich!
Mein Herz und Leben weihn,
So freut mein Herz ſich inniglich
Des Glücks, ein Chriſt zu ſeyn.

Wahrheit iſt das Wort des Herrn,
Leſen, hören will ich's gern,
Mehr als alle Schriften lieben,
Mich ſtets in der Tugend üben.

Jeſus hat im Jugendleben,
Ein ſchönes Muſter uns gegeben,
Er war gehorſam, fromm und gut;
Was ſeine Eltern ihm befohlen,
Das durften ſie nicht wiederholen,
Er that es ſchnell mit frohem Muth.

An welchen Tagen wird Gottes Wort verkündigt? — Hier werden die chriſtlichen Feſte aufgezählt, ihre Bedeutung wird angegeben — Chriſtfeſt — Neujahrsfeſt — Erſcheinungsfeſt — Charfreitag — Oſterfeſt — Himmelfahrts- und Pfingſtfeſt. — Ein Liedervers drückt die Gefühle, die bei jedem einzelnen Feſte angeregt wurden, tief in das kindliche Gemüth. — So erhält das Kind eine kurze Lebensgeſchichte Jeſu, die in dieſem erſten Curſus

nicht ganz wegbleiben darf, weil in dieſem Alter die Gefühle am tiefſten wurzeln. —

Der Kirchhof.

Um die Kirche herum iſt der Kirchhof. Der Tod iſt ſchrecklich, wem? wem erfreulich?

Wir ſterben auf Erden,
Zum beſſeren Leben geboren zu werden.

Der Himmel.

Die Frommen gehen in den Himmel — Dort iſt Gott und Jeſus — Wir können ſie nicht ſehen — Was ſehen wir am Himmel? — Größe der Himmelskörper. — Der Lehrer zeigt den Kindern einige ganz bekannte Sternbilder — die Henne — den Jakobsſtab — den großen Bären.

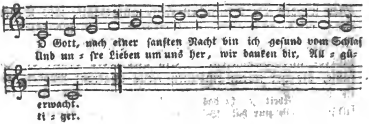
Nur ein frommer Sinn
Führt zum Himmel hin.

Die Jugend gibt kein Recht zum Leben,
Die Roſe muß vor Sturmwind beben,
Und immer gibt des Todesſchluß:
Der Junge kann, der Alte muß.

Mit Heiterkeit und Muth
Sieht man dem Tod entgegen,
Wenn man die Sünde ſcheut
Und geht auf Gottes Wegen.

Das Leben iſt ein Prüfungsſtand,
Im Himmel iſt mein Vaterland.

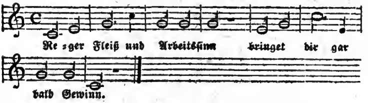
Nro. 1.



Nro. 2.

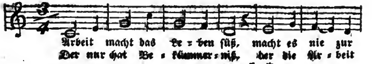
Nro. 3.

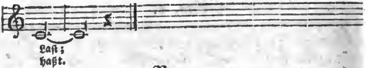
Nro. 4.



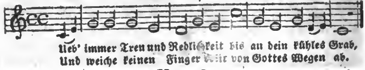
Nro. 5.

Nro. 6.

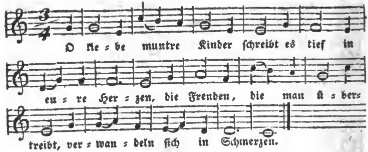




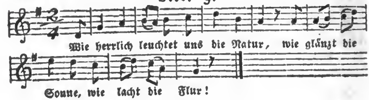
Nro. 7.



Nro. 8.



Nro. 9.



2.

Ueber die Dauer der Pflichtigkeit zur Wiederholungsſchule. (Sonntagsſchule).

Von dem Schulinſpektor, Stadtpfarrer Moll zu Binsdorf im Königreich Württemberg.

Es iſt noch nicht lange, daß man in den deutſchen

Landen Wiederholungsſchulen, die am Sonntage ſtatt finden, angeordnet hat. Alle Freunde der öffentlichen Bildung und des davon abhängenden öffentlichen Wohles erfreuten ſich über dieſe Einrichtung. Wem ſollte denn auch die Cultur der vaterländiſchen Jugend nicht am Herzen liegen? Wer möchte es nicht mit freudigem Danke anerkennen, daß die Regierungen und öffentlichen Behörden ſich ſo thätig beweiſen, um das Volk zu veredeln?

In dem Königreiche Württemberg ſind die katholiſchen Jünglinge und Mädchen verpflichtet, die Wiederholungsſchule bis zur Vollendung des 21ſten Lebensjahres an jedem Sonntage von halb 1 Uhr bis 2 Uhr nach Mittag zu beſuchen und ſodann in der Kirche dem chriſtlichen Unterrichte und dem nachmittägigen Gottesdienſte anzuwohnen.

Die proteſtantiſche Jugend wird aus der Wiederholungsſchule ſchon mit dem Antritte des 18ten Jahres entlaſſen. Im nämlichen Lande herrſchet demnach unter beiden Confeſſionen bisher in dieſer Sache noch eine Verſchiedenheit, die indeſſen, wie es ſcheint, weder gute noch ſchlimme Folgen gehabt hat.

Bei der letzten Ständeverſammlung iſt jedoch der Antrag gemacht worden, daß eine Gleichförmigkeit eintreten und die katholiſche Jugend mit dem Antritte des 18ten Jahres auch aus der Wiederholungsſchule entlaſſen werden ſollte. Nach mehreren Debatten kam man endlich dahin überein, daß die Entlaſſung erſt nach zurückgelegtem 18ten Jahre ſtatt finden ſollte. Es iſt merkwürdig, daß ein Mitglied der oberſten katholiſchen Schulbehörde dieſen Antrag machte, und befremdend, daß die Regierung ſich über einen einmüthigen Beſchluß der Vertreter des Volkes bisher — nach Verfluß von mehr als 2 Jahren — noch gar nicht ausgeſprochen hat. Vielleicht iſt aber dieſes Stillſchweigen und der ruhige Fortbeſtand der bisherigen Verpflichtungszeit ſchon eine wohl bemerkliche Andeutung, welcher Geſinnung die Regierung ſey.

Wir wollen uns hier eine beſcheidene Erörterung dieſes Gegenſtandes erlauben und die Gründe für und wider eine kürzere oder längere Dauer der

benannten Verpflichtungszeit ruhig abwägen.

Es gibt gar viele Orte auf dem Lande, in welchen die Schulkinder den öffentlichen Unterricht täglich nur einmal genießen. Vormittags kommen die größeren und Nachmittags die kleineren Kinder zur Schule, oder umgekehrt. So geſchieht es denn, daß ſie jene Fortſchritte nicht machen können, die man gerne wünſchen möchte, beſonders wenn die Anzahl der Kinder groß iſt. Es gibt in einem benachbarten Ländchen, in dem Fürſtenthume Sigmaringen, Orte, welche 170 bis 200 Schulkinder zählen, die ein Lehrer nothdürftig unterrichten ſoll? Was läßt ſich da erwarten? Was kann ein einziger Mann bei allem Fleiß und Eifer bewirken? Die Ernte iſt groß und der Arbeiter ſind wenige! In dieſem Falle iſt eine längere Dauer für die Wiederholungsſchule wo nicht Bedürfniß, doch Wohlthat. Später muß man einholen, was man früher verſäumt hat und wegen Mangel hinreichenden Unterrichtes verſäumen mußte. Das Erlernte ſoll wenigſtens bewahret und nach Umſtänden erweitert werden.

Wollte man die Verpflichtung zum Beſuche der Wiederholungsſchule mit dem 18ten Jahre aufheben, ſo müßte man den ſchweren Beweis führen können, daß die Werktagsſchulen überall im beſten Zuſtande ſeyen und daß man nicht nöthig habe, das Mangelhafte zu ergänzen, das Verſäumte einzuholen; man müßte den Beweis führen, daß junge Leute, wenn ſich ihre Verſtandeskräfte im Laufe der Jahre beſſer entwickelt haben, zu ferneren Fortſchritten weder fähig noch willig ſeyen.

Es iſt außer allem Zweifel, daß manche Gegenſtände mit beſſerem Erfolge vorgenommen werden können, wenn die Lehrlinge zu beſſeren Verſtandeskräften gekommen ſind. Geographie, Naturlehre, Naturgeſchichte, Weltgeſchichte, Uebung in ſchriftlichen Aufſätzen verlangen ſchon ein vorgerückteres Alter, wenn ſie nicht bloß mechaniſche Gedächtnißplage ſeyn ſollen. Daß ſolche Gegenſtände in einer guten Wiederholungsſchule vorgenommen werden können, daß man bei längerer Ausdehnung der Verpflichtungszeit einem jeden einzelnen dieſer Gegenſtände etwa ein Semeſter

oder nach Erforderniß wohl gar ein Jahr ausſchließlich widmen könnte, möchte ebenfalls leicht zu beweiſen ſeyn.

Die Wiederholungsſchule hat auch einen moraliſchen Zweck und Nutzen. Gute Grundſätze können der heranwachſenden Jugend manchmal mit beſſerem Erfolge eingeprägt werden, als den kleineren Werktagsſchülern. Es gibt gewiſſe Gegenſtände, über welche man ſich erſt dann deutlich erklären kann, wenn die Lehrlinge etwas herangewachſen ſind. Auch thut es noth, einer muthwilligen, oft frivolen Jugend die Gelegenheit zu Ausſchweifungen nach Möglichkeit zu benehmen. Wenn die jungen Leute an Sonn- und Feiertagen gerne in auswärtige Ortſchaften auslaufen, oder ferne von elterlicher oder obrigkeitlicher Aufſicht ſich gefährliche Zuſammenkünfte erlauben; ſo möchte man fragen, ob es nicht gut ſey, ihnen durch die Wiederholungsſchule einige Zeit zu benehmen, ihnen die Wege zur Unſittlichkeit abzuſchneiden, ihnen dagegen einen reellen Gewinn zu verſchaffen? — In einem Alter, wo die Sanguinität mit allen ihren überſpannten Forderungen auftritt, thut eine Einſchränkung noth und wirket wohlthätig. Der Leichtſinn erkennet dieſes freilich ſelten an, und das Fleiſch verſtehet nicht, was des Geiſtes iſt.

Nach allem dieſem möchte man fragen, ob eine Ausdehnung der Verpflichtungszeit denn wirklich zu beklagen und als Verluſt anzuſehen ſey? Wahrlich, jeder Augenblick, den man auf die Bildung des Geiſtes und des Herzens verwendet, iſt wohl benützt und ein heiliger Wucher mit jedem Tage, den Gott uns gibt, kann nur geſegnete Früchte bringen. Ein Kaiſer hielt jeden Tag für verloren, an dem er nicht etwas Gutes gethan hatte. Sollte nicht auch jene Zeit verloren ſeyn, in welcher die Jugend nicht etwas Gutes erlernt hat? —

Es gibt in größeren Städten Realſchulen, welche für das bürgerliche Leben von ſehr großem Vortheile ſind und gerne und fleißig beſucht werden. Wenn man hier die gute Sache durchſetzt, warum anderswo nicht auch? Warum ſollten die Jünglinge des Landes, von denen manche nach einigen Jahren in die weite Welt hinausgehen, nicht eine heilſame Vorbereitung genießen? —

Doch wir wollen auch jene Gründe hören, die eine Abkürzung der geſetzlichen Verpflichtungszeit zu verlangen ſcheinen, und ſonach auch die Gegenpartei vernehmen.

Je kleiner die Anzahl der Schulpflichtigen iſt, um deſto leichter kann ſie überſehen, geleitet und unterrichtet werden. Wenn nur Wenige ihre Aufgaben vorleſen oder vorlegen, ſo kann man viele Zeit zu Verbeſſerung derſelben verwenden, während man bei einer großen Schülerzahl den Einzelnen nicht immer, ja nur ſelten anhören und verbeſſern kann. Die Wiederholungsſchulen in größeren Orten zählen 80, 100 und noch mehrere Subjekte in jeder Abtheilung. Würden die Schulpflichtigen nach dem Verfluſſe des 18ten Jahres entlaſſen, ſo würde auch die Anzahl derſelben vermindert, die Ordnung könnte leichter gehandhabt und der Unterricht mit beſſerem Erfolge ertheilt werden.

Ein Schullehrer hat vor einiger Zeit mit einiger Ironie behauptet, es geſchehe bisweilen, daß ein junger, unverheiratheter Mann ſich aus den holden Geſchöpfen, die ſeinem Unterrichte anvertraut ſind, ein Weibchen, oder ein junger Proviſor ſich eine Geliebte erwähle. Dieſe Wahl könne nicht verborgen bleiben und keine gute Folgen haben; unter den jüngeren Wiederholungsſchülerinnen entſtehe Spott und Gelächter hierüber, unter den älteren Eiferſucht und Mühe, ſich bei dem Lehrmeiſter, gleich der Erwählten, beliebt zu machen. Von den Jünglingen werde ihm der Vorwurf gemacht, daß er ſie ſtrenger behandle, als die Mädchen, daß die deßfallſigen Gründe nicht unbekannt ſeyen u. dgl. Wenn man nun, ſagte der Lehrer ironiſch, die Verpflichtungszeit abkürze, ſo falle manches Aergerniß hinweg und der Lehrer könne in ſeiner Schule mit weit beſſerem Erfolge wirken.

Wir wollen dieſer Ironie nicht alle Wahrheit abſprechen und glauben, daß ſie wenigſtens einige Beachtung verdiene.

Quis vetat, ridendo dicere verum?

Ein wichtigerer Grund für eine Abkürzung der Verpflichtungszeit liegt in einer anderen Verpflichtung der Jünglinge. Mit dem 20ſten Jahre müſſen ſie ſich zur

Rekrutirung ſtellen. Sie treten entweder unter die Waffen oder ſpielen ſich frei. In jedem Falle halten ſie ſich nicht mehr verpflichtet, gleich den unbärtigen Knaben die Wiederholungsſchule zu beſuchen, und auch die Geſetze verlangen dieſes nicht mehr. Will man ſie — wie es hier und da ſchon geſchehen iſt — nöthigen, in das Haus einzutreten, damit es voll werde, ſo ſtößt man auf Schwierigkeiten und hat von keiner Seite her Hülfe zu erwarten. Daraus könnte gefolgert werden, daß eine frühere Entlaſſung aus der Wiederholungsſchule ſehr wünſchenswerth ſey, und daß, wenn man in einer Gemeinde 10 bis 20 Jünglinge entlaſſe, ehe ſie das geſetzliche Alter erreicht haben, die anderen einen Anſpruch auf gleiche Begünſtigung machen dürfen, daß in jedem Falle die Verpflichtung zum Beſuche der Wiederholungsſchule in dem Augenblicke aufhöre, in welchem das Vaterland den Jüngling mit dem Schwerte umgürtet.

Bei dem weiblichen Geſchlechte tritt ein anderer Fall ein. Man hat Beiſpiele genug, daß Mädchen mit 18—19 Jahren ſich verehlichen, oder daß ſie den Ehrenkranz der Tugend vor der Zeit verlieren. Niemand verlangt, daß ſie die Wiederholungsſchule ferner beſuchen ſollen, und es wäre in keinem Falle rathſam, es zu verlangen. Können dieſe freigelaſſen werden — kann man ſagen — warum nicht auch die andern?

Außerdem iſt noch zu bedenken, daß manche Jünglinge auf die Wanderſchaft gehen, oder irgendwo in Dienſte treten, wie auch manche Mädchen nicht immer in dem elterlichen Hauſe bleiben können. Sie können die Sonntagsſchule nur ſelten beſuchen und müſſen in dem Stalle oder in der Küche ihre Dienſte leiſten, weil ſie dafür bezahlt werden. Eine frühere Entlaſſung derſelben aus der Wiederholungsſchule iſt noch mehr zu wünſchen, wenn ſie in einem Filialorte wohnen, das von dem Mutterorte, in welchem ſich die Schule befindet, vielleicht eine Stunde oder noch weiter entfernt iſt, oder bei rauher, kalter, unfreundlicher Witterung und ſchlechten Wegen.

Man könnte auch ſagen, daß wenn bei zurückgelegtem 18ten Jahre keine Früchte bemerkbar ſind, ſpäter

ſchwerlich eine gute Ernte zu hoffen ſey. Allerdings muß man auf ſeine Veredlung alle Mühe und Zeit verwenden; allein daraus folgt noch nicht, daß man ſie ungebührlich weit ausdehnen dürfe, denn ſonſt müßte man die guten Leute verpflichten, die Wiederholungsſchule lebenslänglich zu beſuchen.

Das Gute mag auch hier, wie überall, in der Mitte liegen, und ein gar zu großer Eifer kann auf Extreme führen. *) Wie man das Kind zur beſtimmten Zeit nicht mehr am Gängelbande führet, ſondern es ſeinen eigenen Füßen überläßt, ſo muß man auch den Jüngling und das Mädchen zur geeigneten Zeit des Schulzwanges entbinden, ohne zu verlangen, daß ſie im Stande ſeyn ſollen, vollkommen über Alles Rede und Antwort zu geben. Man entläßt auch andere Studirende, man gibt ihnen öffentliche Anſtellungen, ohne von ihnen den Doctorgrad zu fordern.

Alſo Gründe und Gegengründe genug! Sollen wir uns beſtimmt ausſprechen, ſo treten wir der letzteren Partei bei, von der Erfahrung hinlänglich belehrt, was rathſam ſey. Am Schreibepulte läßt ſich Manches projektiren, in der Kanzlei kann manches Dekret ausgefertiget werden, ohne daß man im Herzen beiſtimmen mag, wenn man das Leben fragt. Wenn alle Männer, denen die Bildung der Jugend übertragen iſt, ihre Pflicht kennen, ehren und erfüllen, ſo wird immer in kürzerer Zeit viel geleiſtet werden, als in längerer, wobei man nur die Legalität vor Augen hat. Es kömmt zuletzt weniger darauf an, wie lange man gearbeitet, als wie viel man gearbeitet und bewirket habe.

---

*) Est modus in rebus, sunt certi denique fines,
Quos ultra citraque nequit consistere rectum.

Horaz.

Dritte Abtheilung.

Literatur und Miscellen.

1) Literatur.

a) Taubſtummen-Bildung.

1.

Blicke auf die Taubſtummen-Bildung und Nachricht über die Taubſtummen-Anſtalt zu Leipzig ſeit ihrem 50jährigen Beſtehen, nebſt einem Anhange über die Artikulation, von M. Karl Gottlob Reich. Zweite Auflage. Leipzig 1828. Verlag von Leopold Voß.

Der Verfaſſer, Herr M. Reich, iſt ſeit Jahren erſter Lehrer und Mitdirektor des Taubſtummen-Inſtituts zu Leipzig und hat ſich als ſolcher nicht bloß um dieſe Anſtalt, ſondern auch um manche andere verdient gemacht, das letztere durch die bereitwillige Güte, mit welcher er ſolchen, welche bei ihm Belehrung ſuchten, über ſein Verfahren Aufſchluß gab. In dieſer zwar kleinen, aber gehaltvollen Schrift ſpricht er zuerſt über die Bildung der Taubſtummen überhaupt und die verſchiedenen Wege, welche zu dieſem Ziele eingeſchlagen wurden. Dabei erkennt er es mit Dank, daß das Mitgefühl für dieſe Unglücklichen in unſeren Tagen immer allgemeiner rege werde, und daß Männer, wie Niemeyer, Hanſtein, Ziegenbein, Weſtphal und Andere, ihnen, die uns ihre Noth nicht ſelbſt klagen können, ihre Stimme geliehen haben.

Zugleich bedauert er aber, daß Graſer und Andere, verleitet durch einſeitige Anſichten und durch zu vieles Vertrauen auf das von ihnen empfohlene Verfahren, ſich gegen das Beſtehen der Taubſtummen-Inſtitute ausſprechen konnten.

Was die verſchiedenen Methoden betrifft, ſo tadelt er die Ueberſchätzung der Pantomime nicht weniger, als die gänzliche Verwerfung derſelben, und empfiehlt natürliche Mimik, Artikulation (Tonſprache) und Schrift als die Mittel, den Taubſtummen in das Gebiet der Sprache einzuführen. Dieß führt ihn auf Samuel Heinecke, den Begründer der Leipziger Anſtalt und der von ihr aus in den meiſten deutſchen Anſtalten verbreiteten Methode des Taubſtummen-Unterrichts, deren Werth neuerdings ſelbſt in Frankreich erkannt wird. — Wie ſo mancher andere verdiente Mann, ſo hatte auch Heinecke ſich durch höchſt ungünſtige Verhältniſſe hindurch zu arbeiten, um ſich endlich einen ſeinen Neigungen und Fähigkeiten angemeſſenen Wirkungskreis zu ſchaffen. Zuerſt Landwirth, dann Soldat und als ſolcher Kriegsgefangener, hierauf Student in Jena, ſpäter Hauslehrer und dann Sekretair im gräflich Schimmelmann'ſchen Hauſe, wurde er endlich Schullehrer und Kantor in dem hamburgiſchen Kloſterdorfe Eppendorf. Hier ſetzte er den Taubſtummen-Unterricht, welchen er ſchon als Soldat begonnen hatte, mit glücklichem Erfolge fort und errichtete ein kleines Inſtitut. Die Sorge für ſeine Geſundheit verbunden mit noch manchem Andern erregte in ihm den Wunſch, ſich ausſchließlich der Bildung taubſtummer Kinder widmen zu können, und alſo ſeiner ſonſtigen Dienſtleiſtungen enthoben zu werden. Graf Schimmelmann, der ihm fortwährend wohl wollte, bot ihm unter ſehr vortheilhaften Bedingungen die Einrichtung und Fundirung eines Taubſtummen-Inſtituts in Wandsbeck bei Hamburg an. Heinecke aber „hielt es für gerathen, für eine Taubſtummen-Bildungsanſtalt eine große, volkreiche Stadt zu wählen, in deren vielbewegtem bürgerlichen Leben für taubſtumme Zöglinge ſich ein weites und reiches Feld nützlicher und bildender Anſchauungen und Erfahrungen öffnet." Es

möchte dieſe Anſicht Heinecke's bei Errichtung von Taubſtummen-Anſtalten auch noch aus manchen anderen Gründen wohl zu beachten ſeyn. Nicht nur bieten die Werkſtätten, Fabriken, die Naturalien-Kabinete und ähnliche Sammlungen einer ſolchen Stadt reichliche Gelegenheit zu nöthigen Belehrungen dar und erleichtern dadurch vielfach den Unterricht, ſondern es finden ſich auch in einer großen Stadt weit leichter Handwerker und Künſtler, welche die Zöglinge nach ihrem Austritte aus dem Inſtitute in die Lehre nehmen können und wollen. Dadurch wird der große Vortheil erreicht, daß ſie während ihrer Lehrzeit in Verbindung mit der Anſtalt bleiben und dieſe auf ihre ſittliche und geiſtige Bildung fortwährend einwirken kann; was um ſo wünſchenswerther iſt, da der Taubſtumme der Fortbildung durch die Kirche entbehren muß. Dieſe und andere Rückſichten beſtimmten auch wohl die Verlegung des Königlich Baieriſchen Taubſtummen-Inſtituts von Freiſing nach München, ſowie ſie der Grund waren, daß Heinecke das Anerbieten Schimmelmanns ablehnte, dagegen, als der damalige Churfürſt von Sachſen, der edle Friederich Auguſt, ihn ſammt ſeinem Inſtitute in ſein Vaterland, Sachſen, berief, und es ihm freiſtellte, wohin die Anſtalt verlegt werden ſollte, Leipzig zu der Errichtung derſelben wählte. Er kam in den erſten Tagen des Aprils 1778 mit 9 Zöglingen in dieſer Stadt an und ſtand der ſich namentlich durch die Milde des Regenten immer mehr erweiternden Anſtalt bis zu ſeinem Tode mit unermüdlicher Thätigkeit vor. Zugleich war er für die Taubſtummen-Bildung durch einige Schriften thätig, in welchen er namentlich ſeine Methode gegen die des Abbe de l'Epée vertheidigte. Leider! wurde der Streit von beiden Seiten mit Bitterkeit geführt und konnte ſchon darum zu keinem Reſultate führen. Beide Partheien blieben bei ihrer Methode und es war oder iſt vielmehr noch der neueren Zeit vorbehalten, die verſchiedenen Methoden des Taubſtummen-Unterrichts zu vereinen; ein großer Schritt zu dieſer Vereinigung iſt durch Degerandos bekanntes Werk*)

*) De l'education des sourds-muets etc. à Paris 1827. Vergl. dieſe Zeitſchrift 9ter Jahrg. 2tes Heft.

gemacht worden. Die Streitfragen ſelbſt ſind in dieſen Blättern theils bei der Anzeige dieſer Schrift, theils bei anderen Veranlaſſungen beſprochen worden, daher wir ſie hier füglich übergehen können. Wir kehren zu der Geſchichte der Leipziger Anſtalt zurück. Der ehrwürdige Auguſt Friederich, der erſte Regent, der ſich des Schickſals der Taubſtummen in ſeinem Lande erbarmte und eine Anſtalt für ſie errichtete, ließ ihr auch nach dem im Jahre 1790 erfolgten Tode Heinecke's reiche Unterſtützungen zufließen. Nach ſeinem Willen ſetzte die Wittwe Heinecke's in Verbindung mit einem Schüler ihres Gatten, dem rühmlich bekannten Petſchke, das Inſtitut fort. Er, wie ſchon Heinecke, beklagten ſich übrigens, daß die Zeit des Aufenthalts eines Zöglings in der Anſtalt auf vier Jahre beſchränkt war. Manchen Eltern war ſchon dieſe Zeit zu lang, wie dieß die Vorſteher anderer Inſtitute ebenfalls häufig erfahren müſſen. Während das vollſinnige Kind ſeine Schule 8 Jahre hindurch beſucht, meinen Manche, 3—4 Jahre ſeyen für die Bildung eines Taubſtummen ſchon hinlänglich. Wenn dieſes im häuslichen Kreiſe und in der Ortsſchule bis in's 8te—9te Lebensjahr zweckmäßig vorbereitet wurde, dann — aber auch nur dann — mögen 6 Jahre hinreichen. Auf die Vorſtellungen der Frau Direktorin Heinecke wurde denn auch in der Leipziger Anſtalt die Unterrichtszeit der Zöglinge verlängert und ſie dauert jetzt wenigſtens 6, in der Regel 8—9 Jahre. — Als die Kränklichkeit Petſchke's im Jahre 1810 einen weiteren Lehrer nothwendig machte, kam Herr Reich an die Anſtalt, und König Auguſt bewilligte derſelben wegen ihrer dadurch vermehrten Ausgaben eine Zulage von 200 Thalern. „Auf eine andere „preiswürdige Weiſe zeigte er ſeinen Vaterſinn für die „Taubſtummen in dem darauf folgenden Jahre. Es war „nämlich kaum zu ſeiner Kenntniß gekommen, welche „Schwierigkeiten die Unterbringung armer taubſtummer „Knaben als Lehrlinge bei Handwerksmeiſtern finde, als „er in einem am 27. Julius dieſes Jahres gnädigſt er„laſſenen Generale verfügte, daß jedem Künſtler und Hand„werksmeiſter, welcher einen Taubſtummen in ſeinem Er-

„werbszweige bis zu dem Grade der Selbſtſtändigkeit aus-
„bilden würde, eine Lehrprämie von 50 Thalern verab-
„reicht werden ſolle. Ja ſelbſt über die Lehrzeit hinaus
„begleitet dieſe Königliche Fürſorge den Taubſtummen,
„indem ſie in demſelben Generale verfügt hat, daß jedem
„Taubſtummen nach beendigter Lehrzeit und abgelegter
„Geſchicklichkeits-Probe die Betreibung des erlernten, zunft-
„mäßigen Gewerbes ohne vorherige Gewinnung des Mei-
„ſter- und Innungs-Rechtes geſtattet werden ſolle." —
Vieles hatte die Anſtalt in dem verhängnißvollen Jahre
1813 zu leiden. Die mütterliche Sorge der Frau Heinecke
hatte da reiche Gelegenheit, ſich zu erproben, und erprobte
ſich auch wirklich, wie ſie überhaupt nun ſeit 50 Jahren
an etwa 200 Taubſtummen Mutterſtelle vertrat. Zu
gleicher Zeit litt die Anſtalt durch die Kränklichkeit Petſchke's,
welche ſeine Penſionirung im Jahre 1815 herbeiführte.
Herr Reich erhielt hierauf die erſte Lehrerſtelle und die
Anſtalt gewann unter ihm wieder neues Leben. Er führte
namentlich den Unterricht wieder zurück ganz zu den
Grundſätzen Heinecke's, von denen Petſchke durch Einfüh-
rung von einem verwerflichen Mechanismus abgewichen
war. Daſſelbe Jahr 1815 brachte der Anſtalt ein reiches
Vermächtniß von der Wittwe des Rechts-Conſulenten D.
Carl. Es wurde durch daſſelbe der Ankauf eines eigenen
Hauſes für die Anſtalt, ſowie manche andere nützliche
Einrichtung möglich. Der Verluſt eines verdienten Leh-
rers, M. Roſenmüller, führte auf den Wunſch, einen
taubſtummen Zögling zum Lehrer nachzubilden. Herr
Reich ſagt in dieſer Hinſicht (S. 50): „dringend war
die Anſtellung eines dritten Lehrers, aber nicht auch ſo
leicht, denn nicht groß iſt die Zahl junger Män-
ner, welche für dieſen Beruf mit der dazu nö-
thigen Einſicht auch — was hier weit mehr
ſagen will — Sinn für das Unglück der
Taubſtummen und die Liebe verbinden, welche
zu väterlich nachſichtsvoller Behandlung der Zöglinge, zu
ausdauerndem Eifer und mühſamen Fleiße in dem (was
immer das übereilte Urtheil der Unkundigen dagegen ſa-
gen mag) ſchwierigen Unterrichte der Taubſtummen und

ihrer Erziehung, ſowie zur Verzichtung auf reichliche Vergeltung, auf Genuß und Bequemlichkeit des Lebens bereit iſt." — Der wiederholt nöthige Wechſel von Lehrern beſtimmte denn, den Taubſtummen Karl Wilhelm Teuſcher aus Landsberg zu einem Lehrer für ſeine Unglücksgenoſſen nachzubilden. Dieſes gelang auf die befriedigendſte Art. — Endlich ſchildert Herr Reich noch die gegenwärtige innere und äußere Einrichtung des Inſtituts und handelt dabei zuerſt von der Beſtimmung deſſelben als einer Erziehungs-, nicht Verſorgungs-Anſtalt, dann von dem Gange des Unterrichts, bei deſſen Entwerfen ſich der denkende und erfahrene Taubſtummen-Lehrer beurkundet, und hierauf von der Disciplin. Dieſes Kapitel wünſchen wir um ſo allgemeiner beherzigt, je leichter in Schulen und Anſtalten über der Bildung des Verſtandes die des Gemüths verſäumt und dieſes durch eine falſche Disciplin verbildet wird. — „Gerecht ſeyn," ſagt der Verf., — „durch keinen Umſtand für oder wider den einen und andern Zögling ſich beſtimmen laſſen, — und väterlich gütig und freundlich gegen den Fleißigen und Wohlgeſitteten, nachſichtig gegen den Fehlenden und Schwachen, geduldig gegen den Beſchränkten und Langſamen, aber auch ernſt und ſtreng gegen den Trägen und Unſittlichen, dieß achten wir als die hauptſächlichſten Grundſätze zu einem richtigen disciplinariſchen Verfahren." Es ſind dieß bekannte Regeln, die aber nicht oft genug wiederholt werden können. — Beſondere Kapitel ſind noch geweiht — der Tagesordnung, der gottesdienſtlichen Andacht an Sonn- und Feſttagen, an denen beſonders auch die ſchon ausgetretenen, aber noch in Leipzig befindlichen Zöglinge Antheil nehmen, — der Confirmation und Abendmahls-Feier, der körperlichen Vorbildung zum künftigen Beruf der Zöglinge, der Geſundheitspflege, den fremden Beſuchen, der Lokalität und den Behörden der Anſtalt und den Bedingungen der Aufnahme. Was die ſonntägliche Andachtsübung betrifft, ſo wünſchen wir ſie für alle — namentlich für die aus den Anſtalten entlaſſenen Taubſtummen; glauben übrigens, daß man in Ermanglung derſelben die Taubſtummen nach ihrer Entlaſſung aus dem Inſtitute

wenigſtens zum Beſuche des öffentlichen Gottesdienſtes anhalten ſollte. Sie hören freilich nichts von den Gebeten und der Predigt, aber der Anblick der vor Gott verſammelten Menge regt doch auch in ihnen religiöſe Gefühle an. Zudem kann ihnen der Gottesdienſt auch dadurch nützlich gemacht werden, daß man ihnen Gebete für denſelben aus der Anſtalt mitgibt und ſie anleitet, die Pericopen mitzuleſen und während der Predigt ſich mit einem religiöſen Buche zu beſchäftigen. Für die Abendmahlsfeier gibt ihnen Ref. außerdem beſondere Gebete und unter der Aufſchrift: Erinnerung an Jeſus, — einen Ueberblick des Hauptſächlichſten aus der Geſchichte des Erlöſers mit Andeutungen, zu welchen Entſchließungen ſie dadurch bewogen werden ſollen. — In einem Anhange ſpricht der Hr. Verfaſſer über den Werth des artikulirten Lautes für die Denk- und Sprachform des Taubſtummen und erweist unwiderſprechlich, daß der Eindruck der von dem Tauben hervorgebrachten Laute ſeiner Seele zugeführt und von dieſer empfunden werde, daß ungeachtet der Unempfänglichkeit für Schall und Ton von außen her — ein inneres Gehör — wie es Herr Reich nennt, — ſtattfinde, daß alſo die Artikulation zur Denk- und Sprachform des Taubſtummen gemacht werden könne. Dieß beſtätigt denn auch ein beigefügter Aufſatz des Taubſtummen Teuſcher's, der zugleich dafür zeugt, daß dieſer Zögling der Leipziger Anſtalt einen nicht minder hohen Grad von Bildung erreicht habe, als ein Maſſieu, Clerc und andere berühmt gewordene Taubſtumme. Es werden wohl ſeine eigenen Worte nicht ungern geleſen werden. Er beginnt: „Es ſoll die Rede „davon ſeyn, von welcher Art der Eindruck der artikulir„ten Laute in dem der Wortſprache mächtig gewordenen „Gehörloſen ſey, und ob er darin auch wohl eine gewiſſe „Höhe und Tiefe wahrnehme. Hier bekenne ich, die Ar„tikulation iſt meinem Denken auf's innigſte einverleibt „und ich kann nicht anders als in mir ſprechend denken. „Ich empfinde die Laute, die ich ſelbſt ſprechend hervor„bringe, gar wohl in mir ſelbſt und ſie ſchweben mir vor, „auch wenn ich ſtill denke." In der weiteren Ausführung be-

merkt er noch beſonders: „was das geübte Auge des „entſtummten Schülers an dem Munde des Sprechenden „nur lückenhaft ſieht, das denkt er ſich ergänzend aus „dem Zuſammenhange doch vollſtändig, indem er es im„mer fortſpricht. Bei noch nie ihm vorgekommenen Wör„tern verhält es ſich anders. Da muß das Auge ſolche „Wörter nach ihren einzelnen Beſtandtheilen vor ſich ha„ben und ganz leſen können. Will die Seele ſolche Wör„ter behalten, ſo ſpreche man ſie nur nach und zwar „laut, wodurch es tiefer ſich einprägt, denn es koſtet „mir, wie ich es an mir ſelbſt verſucht und erfahren habe, „weit mehr Mühe, ſolche neue Wörter zu behalten, wenn „ich ſie bloß ſtill ohne Laute leſe, wobei der Eindruck „zwar fühlbar, aber flach und daher nur ſchwach iſt.“ — Das fehlerhaft Geſchriebene, heißt es weiter, werde ihm erſt durch das Artikuliren verſtändlich. „So ſchrieb z. B. „Jemand — Portret ſtatt Portrait, und: ich werde „Sie dieſe Feiertache (ſtatt Feiertage) beſuchen. Anfangs „verſtand ich dieß gar nicht, aber kaum ſprach ich es „aus, ſogleich verſtand ich es.“ — Was die Höhe und Tiefe der Töne betrifft, ſo ſagt er: „Von den Tönen „mancher Inſtrumente, wie z. B. von der Violine, weiß „ich nichts zu ſagen, aber von der Trompete muß, ich „fühle es ſelbſt, der Schall durchſchneidend ſeyn und ich „finde troz meiner Taubheit das Wort ſchmetternd für „ſie ganz paſſend und der Spracheiferer Wolke mag ſie „nicht mit Unrecht Schmettermeſſing nennen. Etwas „Feierliches empfinde ich bei den Tönen der Orgel, wenn „ich ihr nahe genug bin, und finde es paſſend, daß „ſie in der Kirche ſteht, denn bei ihren Tönen fühlt ſich „mein Gemüth erhoben. In meinen artikulirten Lauten „nehme ich ein Steigen und Fallen wahr. Ich denke „nämlich, in dem frohen: Ei! müſſe ſich die Freude bis „zum Entzücken ausdrücken und der Laut iſt etwas die „Bruſt in die Höhe Treibendes. Dagegen bei dem Ach! „fühlet ſich die Seele in die Tiefe gezogen. Bei den Wor„ten: majeſtätiſch, erhaben, — Auf, mein Geiſt! preiſe „Gott! — glaube ich den Laut in die Höhe zu ſchicken, „hingegen bei denen: wie klein iſt der Menſch u. ſ. w.,

„ihn ſinken zu laſſen.“ — Wir brechen hier nur ungerne die Bemerkungen Teuſcher's ab, um nicht zu weitläufig zu werden, und wenn er mit der Bitte um Nachſicht wegen einzelner Sprachunrichtigkeiten ſchließt, ſo ſchließen wir dagegen damit, daß wir Hrn. Reich zu einem ſolchen Schüler und dieſem zu einem ſolchen Lehrer Glück wünſchen.

W. A. Jäger.

2.

Le sourd-muet entendant par les yeux, ou triple moyen de communication avec ces infortunés, par des procédés abréviatifs de l'ecriture; suivi d'un projet d'imprimerie syllabique; par le père d'un sourd-muet. Ancien éléve de l'école polytechnique, et membre de la société d'agriculture du département de l'aube. Paris et Troyes 1829.

Der Herr Verfaſſer theilt ſeine Schrift in zwei Abſchnitte. In dem erſten handelt er von den Mitteln, die Communication mit dem Taubſtummen herzuſtellen. Er geht dabei von der Anſicht aus, die Schrift ſey hiezu das einzig anwendbare Mittel, alle andern müßten auf ſie bezogen werden. (L'écriture est le seul à employer: tous les autres doivent lui être rapportés. (??) Chap. 1.) Wenn ein Taubſtummer, ſagt er, dem Lehrer übergeben wird, ſo iſt er gleichſam ein Wilder. Er hat indeſſen doch außer den durch das Geſicht erhaltenen Eindrücken die angebornen Ideen. Dieſe in das Herz des Menſchen geſchriebenen Ideen ſind zwar durch die Sünde verdunkelt, aber keineswegs ganz unterdrückt. Was iſt nun zu thun, um einen ſolchen Unglücklichen zu unterrichten? Die natürliche Mimik iſt hiezu nicht zu gebrauchen, denn was erreicht man damit, daß man ſeine Zeichen nachahmt? Man gibt ihm dadurch nichts anderes, als was er ſchon weiß. (?) Er muß eure Sprache lernen, dann erſt könnt ihr ſeine Ideen entwickeln und ihn überhaupt unterrichten. Hättet ihr einen wirklichen Wilden vor euch, ſo würdet

16 *

ihr ihm zuerſt die Dinge um ihn her mündlich benennen, da aber dieß bei dem Taubſtummen nicht angeht, ſo ſchreibt ihm die Namen der Dinge hin und bald werden die Schriftzeichen die ſicheren Mittel werden, ihn an die Gegenſtände, von denen die Rede iſt, wieder zu erinnern. — Wir können dem Herrn Verfaſſer keineswegs in allem hier Angeführten beiſtimmen. Was die natürliche Mimik betrifft, ſo iſt ſie allerdings ein ſehr beſchränktes Communications- und Unterrichts-Mittel; allein es iſt doch irrig, wenn der Verf. meint, man könne vermittelſt derſelben den Taubſtummen nichts lehren, als was er ohnedieß ſchon wiſſe. Man kann ſie einmal auf neue, ihm vorher nicht unter das Geſicht gekommene Gegenſtände und Handlungen anwenden und ſie eben dadurch gemeinſchaftlich mit dem Schüler erweitern; überdieß handelt es ſich ja nicht bloß darum, das Gedächtniß mit Kenntniſſen zu füllen, ſondern mehr noch darum, die Geiſteskraft des Schülers zur Selbſtthätigkeit zu wecken und zu ſtärken. Dazu muß aber die natürliche Mimik bei dem Beginnen der Bildung eines Taubſtummen nicht nur in Ermanglung eines andern Mittels höchſt willkommen ſeyn, ſondern ſie fördert den genannten Zweck auf der erſten Bildungsſtufe beinahe mehr, als ſelbſt die für vollſinnige Kinder anwendbaren Mittel. Was wollte man überdieß ohne ſie mit einem taubſtummen Schüler im Anfange beginnen? Ihm Worte vorſchreiben und ihm bedeuten, was durch ſie bezeichnet werde, rathet der Hr. Verf. Allein ſoll man ihm ganze Worte vorſchreiben, ehe er die einzelnen Buchſtaben kennt? Man könnte dieß; das vollſinnige Kind hört ja auch ganze Worte und lernt dadurch die Bezeichnung der Dinge, ohne zuerſt die einzelnen Laute, aus denen die Worte zuſammengeſetzt ſind, kennen zu lernen: ebenſo könnte man dem Taubſtummen ganze geſchriebene Worte geben und ihn erſt ſpäter die einzelnen Buchſtaben lehren. Wir können dieß jedoch nicht für gut halten, denn man müßte den Taubſtummen bei dieſem Verfahren über die Bedeutung der geſchriebenen Worte belehren, ehe er ſelbſt ſchreiben kann; er müßte alſo dieſe Worte ſeinem Gedächtniſſe einprägen, ohne ſich dieſes weder durch Ausſprechen noch

durch Nachſchreiben erleichtern zu können; durch das bloße Anſchauen müßte er das Bild des geſchriebenen Wortes in ſich aufnehmen, was ihm bei der Aehnlichkeit vieler Wörter und bei dem beſtändigen Wiederholen derſelben Formen ungemein ſchwer werden müßte. Es kann daher von einem ſolchen Verfahren nicht wohl die Rede ſeyn. Geſetzt, ein Lehrer will oder kann ſeinen Schüler nicht ſprechen lehren, ſo kann er ihm wenigſtens die geſchriebenen Worte erſt als Zeichen für Gegenſtände geben, wenn er ſie ſelbſt ſchon ſchreiben kann. — Mit was ihn aber bis dahin beſchäftigen? Immer nur mit Schreibübungen, — das hieße doch wahrlich! den Geiſt ertödten, anſtatt ihn zu wecken. Ref. beginnt damit, daß er den Taubſtummen reden und ſchreiben lehrt, zugleich aber benützt er die natürliche Mimik, ſowohl den Verſtand des Schülers zu üben, als auch das Gefühl für das Anſtändige und Gute zu wecken. Was die Schrift betrifft, ſo iſt ſie zwar für den Taubſtummen-Unterricht durchaus unentbehrlich und der Verfaſſer hat in gewiſſer Hinſicht recht, wenn er am Schluſſe ſeines Werkes ſagt, er glaube, bewieſen zu haben, daß ſie das erſte, hauptſächlichſte und unentbehrlichſte Mittel zur Communication mit dem Taubſtummen ſey; allein einmal kann mit Hülfe der Schrift die Tonſprache verbunden mit dem Abſehen des Geſprochenen nach und nach das hauptſächlichſte Communications-Mittel werden. In den Anſtalten zu Leipzig, Gmünd und anderen Orten unterrichtet man die älteren Klaſſen oft ganze Stunden hindurch, ohne mehr als einiges Wenige ſchriftlich zu notiren; der Lehrer ſpricht mit den Schülern; ſie leſen an den Lippen ſeine Worte ab und antworten ihm ebenfalls mündlich. Dadurch geht der Unterricht weit ſchneller von Statten, als wenn Alles geſchrieben werden müßte. Dann genügt die Schrift auf keinen Fall allein zur Communication mit dem Taubſtummen, es muß nothwendig die Tonſprache oder ein Fingeralphabet damit verbunden werden, denn geſetzt, der Lehrer habe eine Frage an die Schultafel geſchrieben und die Schüler ſie ſchriftlich auf ihrer Schiefertafel beantwortet; wie ſoll er ſich nun überzeugen, ob alle eine richtige Antwort gegeben haben?

Soll er bei jedem Einzelnen nachſehen, ſo gehen bei einer Klaſſe von 6—10 Schülern Dreiviertel der Unterrichtszeit mit dieſem Nachſehen verloren; ſieht er erſt nach, wenn eine Reihe von Fragen beantwortet iſt, ſo kann es leicht geſchehen, daß der Eine oder der Andere eine der erſten Fragen nicht richtig beantwortet hat und darum den ganzen nachherigen Unterricht nicht verſtand. Daraus folgt, daß man neben der Schrift nothwendig noch ein anderes Communications-Mittel haben muß und wir wiſſen zwar, daß man ſchon Taubſtumme nur durch die Schrift zu bilden verſuchte, aber wir zweifeln ſehr, daß es, wie der Hr. Verf. S. 1. behauptet, auch gelungen ſey. Er geſteht ſelbſt, daß man wegen der Langſamkeit und Unbequemlichkeit der Schrift darauf denken müſſe, ſie durch andere Mittel zu erſetzen. Das thut man denn auch, ſeitdem man Taubſtumme unterrichtet, „aber" — bemerkt er in Bezug auf die künſtliche Mimik — „man hat nicht genug darauf geachtet, daß dieſe Mittel nur ſolche ſeyn dürfen, welche die Schrift abkürzen und ſie ſchneller und leichter machen, welche in den Stand ſetzen, überall und bei jeder Gelegenheit das Wort angeben zu können, ohne einen andern Apparat, als Hand oder Mund. Jedes andere Mittel kann allerdings, wenn es gut gewählt iſt, die Idee wecken, aber es gibt, wenn es nicht Abkürzung der Schrift iſt, nicht das Wort unſerer Sprache und bringt deßwegen zurück ſtatt vorwärts." — Wir ſtimmen ihm darin bei, nur mit dem Unterſchiede, daß wir nicht das geſchriebene, ſondern das geſprochene Wort zu Grunde legen, die Schrift auf die Mundſprache beziehen, während er umgekehrt die Mundſprache nebſt dem Fingeralphabet auf die Schriftſprache beziehen will. Hätte er dieſelben Erfahrungen über die Tonſprache, wie deutſche Taubſtummenlehrer, ſo würde er ohne Zweifel uns beiſtimmen, er thut es ſogar einigermaßen wirklich, denn er will z. B., was wir aber nicht billigen, diejenigen Buchſtaben ſeiner Sprache, welche nicht geſprochen werden, auslaſſen; er modificirt alſo die Schrift, um ſie mit der Ausſprache in Uebereinſtimmung zu bringen, macht folglich nicht dieſe von der Schrift, ſondern umgekehrt die

Schrift von der Ausſprache abhängig. — Er geht nach den obigen Bemerkungen zur Beurtheilung derjenigen Mittel über, welche ſchon außer der Schrift zur Communication mit den Taubſtummen vorgeſchlagen werden. De Gerando, deſſen berühmtes Werk er in ſeinem Werthe anerkennt, nennt ihrer vier, nämlich: 1) Zeichnung mit ihrer Umwandlung in ſymboliſche Schrift; 2) Zeichenſprache mit ihrer Umwandlung in methodiſche Zeichen (in künſtliche Mimik); 3) Handalphabet und 4) Lippenalphabet, d. h. Ableſen des von Anderen Geſprochenen. Das Zeichnen, das Abbilden der Gegenſtände war ohne Zweifel das erſte Schreiben; Cortes fand es noch bei den Mexikanern; bei den Aegyptern und Chineſen ging es in die ſymboliſche Schrift über; ſo nöthig aber Bilder für die Belehrung des Taubſtummen ſind, ſo kann doch natürlich das Zeichnen in keiner Hinſicht die Vortheile des Schreibens gewähren, viel weniger ein noch beſſeres Communications-Mittel abgeben. Von dem Zeichnen auf Papier geht der Verf. zum Zeichnen in die Luft, zu der natürlichen Mimik über; er will ſie zwar angewendet wiſſen, ſcheint aber doch ihren Werth nicht genug anzuerkennen. Er ſcheint, da er die Schädlichkeit der in Frankreich üblichen künſtlichen Mimik einſah, auf der andern Seite zu weit gegangen zu ſeyn, indem er ſelbſt die natürliche Zeichenſprache beinahe ganz entfernt wiſſen will. Das Ziel des Taubſtummenlehrers muß es freilich ſeyn, ſie ſeinen Schülern nach und nach entbehrlich zu machen, allein wir werfen das Gängelband nicht eher weg, als bis das Kind laufen gelernt hat. Dagegen ſtimmen wir dem Herrn Verfaſſer in Allem bei, was er über die methodiſchen Zeichen oder die künſtliche Mimik ſagt. Er ſagt Cap. IV.: „Sind wir ſchon in Betreff der natürlichen Zeichen ſo ſtrenge, was ſollen wir erſt zu den methodiſchen ſagen? Man wollte dieſe ſchon mit den erſteren verwechſeln, um das Vergnügen zu haben, ſie als die allgemeine Sprache aller Völker und Länder anzurühmen und gegen ihre Gegner loszuziehen. l'Epée war der erſte, welcher der künſtlichen Mimik große Wichtigkeit beilegte. Eingenommen von der Idee, daß die Zeichenſprache dem Taubſtum-

men natürlich ſey, daß er ſich derſelben am liebſten bediene und daß doch die natürliche Mimik viel zu unvollkommen ſey, dachte er auf die Vervollkommnung derſelben, ſuchte ſie fähig zu machen, jeden Gedanken in ihr auszudrücken. Der Gedanke war glänzend, aber in der Ausführung unmöglich und führte ihn vom rechten Wege ab. Hätte man ihm einen Wilden vorgeführt mit einer Sprache, die nur aus wenigen Lauten beſtand, würde er wohl geglaubt haben, er müſſe dieſen formloſen und mangelhaften Idiom verbeſſern und eine eigene Sprache daraus bilden? Gewiß nicht, ſondern er hätte ihn ſeine Sprache gelehrt. Dieß thaten denn ſchon die älteſten Taubſtummenlehrer, während ſpäter l'Epée, Sicard und ihre Nachfolger die künſtliche Mimik zwar mit ungemein vielem Scharfſinne, aber ganz nutzlos ausbildeten." Der Hr. Verf. zeigt, daß die methodiſchen Zeichen überflüſſig (Kap. V.), oft ganz unverſtändlich (Kap. VI. VII.) und ſogar ſchädlich ſeyen (Kap. VIII.). Die Gründe dafür ſind in der Hauptſache dieſelben, welche Rec. in dieſer Zeitſchrift VI. 1. vorgetragen hat. Im neunten Kap. unterſtützt er noch ſeine Anſicht von der Verwerflichkeit der künſtlichen Mimik durch Aufführung derjenigen Taubſtummenlehrer und Schriftſteller, welche ſeine Meinung theilen. Irrig iſt es, wenn er dabei von dem älteſten Taubſtummenlehrer Ponce ſagt: il ne paraît pas avoir employé d'autre instrument que l'écriture. Er lehrte ſeine Schüler auch ſprechen und benützte wahrſcheinlich überdieß ein Fingeralphabet, wie man denn vermuthet, Bonnet's Schrift über den Taubſtummen-Unterricht gebe nur Ponce's Methode, und von dieſem bemerkt der Hr. Verf. ſelbſt: sans rejeter absolument le langage d'action, a employé principalement la prononciation artificielle et l'alphabet manuel.

Hr. Dubésert, ein noch lebender franzöſiſcher Taubſtummenlehrer, verwirft nicht nur die künſtliche Mimik, ſondern verbietet ſeinen Schülern ſogar den Gebrauch der natürlichen Zeichen im Umgang unter einander. Wir halten dieß für zweckwidrig und ſogar grauſam, ſo lange man dem Taubſtummen nicht ein beſſeres Mittel zur

Communication gegeben hat; je mehr er aber eines ſolchen mächtig geworden iſt, deſto ſeltener wendet er von ſelbſt die Mimik an. Wollten wir ſie aus einem Inſtitute ganz verbannen, ſo würden wir den wohlthätigen, ſehr wichtigen Einfluß, welchen ältere Zöglinge auf jüngere noch ungebildete haben, verhindern, indem dadurch dieſe, welche ſich nur durch Zeichen verſtändlich machen können, vom Umgang mit den älteren ausgeſchloſſen würden. — Im zehnten Kap. wird bemerkt, die künſtliche Mimik hätte übrigens doch einigen Nutzen gehabt, indem ſie die Aufmerkſamkeit des Publikums auf die Taubſtummen gelenkt habe, man ſey in die öffentlichen Prüfungen Sicards wie in's Theater gegangen. Es iſt dieß wahr, aber ſie und die mit ihr getriebene Charlatanerie hat auch Viele gegen den Taubſtummen-Unterricht eingenommen.

Im eilften Kapitel empfiehlt der Herr Verfaſſer den Gebrauch der Stenographie und gibt in einer lithographirten Beilage die von ihm zur Abkürzung der Schrift ausgedachten Zeichen. Bei der Frage über die Anwendung der Stenographie bei dem Taubſtummen-Unterrichte muß zweierlei berückſichtigt werden, nämlich a) eignet ſich die Stenographie zur Communication des Taubſtummen mit andern im gewöhnlichen Leben; und wenn dieſe verneint werden muß, b) iſt ſie nicht wenigſtens für den Unterricht anzuwenden? Die erſte Frage muß verneint werden; die ſtenographiſche Schrift iſt für den Taubſtummen im gewöhnlichen Leben ganz unnütz, denn Andere verſtehen dieſelbe ſo wenig, als das Fingeralphabet oder die künſtliche Mimik. Dagegen könnte es ſcheinen, daß ſie, da bei dem Taubſtummen-Unterrichte auf jeden Fall ſehr viel geſchrieben werden muß, doch wenigſtens zwiſchen dem Lehrer und den Schülern anzuwenden ſeyn möchte, indem ſie den Verkehr durch Schrift beinahe ſo ſchnell macht, als den durch Worte und alſo viele Zeit erſparen würde. Allein es möchte wohl eben ſo viel Zeit auf das Erlernen und Einüben der Stenographie verwendet werden müſſen, als ſpäter für den Unterricht durch ſie gewonnen würde. Sie iſt für den Taubſtummen, der die Sprache nur durch das Geſicht lernt, beinahe eine

ganz neue Sprache und erfordert von Seiten des Lehrers jahrelange Uebung, um ſie mit der nöthigen Fertigkeit anzuwenden. Wird ſie ferner in einer Anſtalt vorzugsweiſe gebraucht, ſo entzieht ſie dem Schüler die nöthige Uebung in der andern Schrift, in welcher er doch für ſein ſpäteres Leben große Fertigkeit erlangen ſollte. Einzelne Abkürzungen wird jeder Lehrer in ſeine Schrift nach und nach aufnehmen, aber eine eigentliche Stenographie ſcheint aus den obigen Gründen nicht wohl anwendbar, beſonders nicht in ſolchen Anſtalten, in welchen die Zöglinge ſprechen und das Geſprochene abſehen lernen, indem hiedurch der Zweck, Zeit zu erſparen, ebenfalls erreicht wird.

Im zwölften Kapitel geht der Herr Verf. auf die Beurtheilung der für den Taubſtummen erfundenen Daktylologie (Fingerſprache) über. Er bemerkt, das bisher übliche Handalphabet ſey ſehr unvollkommen, es ſtelle namentlich nicht ſchnell genug das ganze Wort vor die Einbildungskraft und ſey überhaupt zu langſam. Er dachte deßwegen darauf, es dadurch zu vervollkommnen, daß man durch eine Stellung der Hand nicht bloß einzelne Buchſtaben, ſondern ganze Sylben auf einmal darſtellen könne. Schon Wolke verſuchte dieß, nahm aber beide Hände dazu, während die von dem Hrn. Verf. empfohlenen Zeichen den Vorzug haben, daß ſie insgeſammt mit einer Hand gemacht werden können. Es iſt nicht zu verkennen, daß dieſes Verfahren, wenn man einmal ein Fingeralphabet anwenden zu müſſen glaubt, dem bisherigen vorzuziehen zu ſeyn ſcheint; allein wozu überhaupt ein Fingeralphabet, wenn man den Taubſtummen ſprechen und das Geſprochene an den Lippen leſen lehrt? Es iſt dann überflüſſig, und weil das Erlernen deſſelben nöthigern Gegenſtänden Zeit hinwegnimmt, ſchädlich. Der Hr. Verf. ſagt von dem Lippenalphabet oder dem Abſehen des Geſprochenen ſelbſt, es ſey bei weitem das vorzüglichſte Mittel, den Taubſtummen mit Anderen in Communication zu ſetzen. Wendet man aber neben demſelben noch das Fingeralphabet an, ſo entzieht dieſes dem Schüler einen Theil der Uebung, welche nöthig iſt, wenn er

es in dem Abſehen des Geſprochenen zu einer großen Fertigkeit bringen ſoll, und wir müſſen es für höchſt ſchädlich halten, wenn man, wie der Hr. Verf. anrathet, vom Anbeginne des Unterrichts an das Schreiben, die Stenographie, das Handalphabet und die Mundſprache zu gleicher Zeit anwenden wollte. Die Stenographie und das Fingeralphabet bleiben am beſten ganz weg, die erſte eignet ſich wenigſtens für den Anfang auf keinen Fall. Der Schüler wird offenbar überladen, wenn er ſo vielerlei Arten des Ausdrucks unſerer Sprache auf einmal erlernen ſoll und die Stenographie, wenn man ſie ja anwenden will, ſollte wenigſtens erſt dann gelehrt werden, wenn der Schüler der gewöhnlichen Schriftſprache hinlänglich mächtig geworden iſt. Uebrigens iſt uns dieſe Schrift durch ihren Kampf gegen die künſtliche Mimik und ihr Empfehlen der Mundſprache ein neuer erfreulicher Beweis, daß man ſich immer mehr einer Vereinigung über die Methode des Taubſtummen-Unterrichts nähere und wir ſind überzeugt, daß wenn man einmal in unſerem Nachbarlande die Mundſprache längere Zeit getrieben haben wird, man daſelbſt das Fingeralphabet ebenſo gewiß aufgeben werde, als man die künſtliche Mimik bereits aufgegeben hat.

In dem zweiten Theile ſpricht der Hr. Verf. davon, wie man die im erſten empfohlenen Mittel zur Communication mit dem Taubſtummen zu ſeiner Bildung zu benützen habe. Er macht ihn ſogleich mit allen vier, der gewöhnlichen Schrift, der Stenographie, dem Fingeralphabet und dem Lippenalphabet bekannt. Will man auch die Stenographie anwenden, ſo ſcheint es doch, wie ſchon bemerkt wurde, keineswegs zweckmäßig, ſie von Anfang an zugleich mit der gewöhnlichen Schrift und der Mundſprache zu lehren. In Betreff des Gangs, den er für die Bildung des Taubſtummen vorſchlägt, hat er dagegen ganz Recht, wenn er ihn die Sprache vor allen Andern nicht wiſſenſchaftlich, ſondern praktiſch lehren will, allein dabei muß dennoch ſyſtematiſch verfahren werden, wie es z. B. von Bebian geſchieht. Wenn dieſer die Formen der Sprache vorzugsweiſe berückſichtigte, ſo ſcheint im

Gegentheile der Verf. dieſer Schrift den Unterricht über den Stoff der Sprache — über die durch die Worte bezeichneten Begriffe — vorherrſchen zu laſſen. Die — aber allerdings noch nicht gelöſte — Aufgabe des Taubſtummenlehrers dagegen iſt, den Unterricht über beide ſo zu vereinigen, daß die Begriffs-Entwicklung mit dem Unterrichte über die Sprachformen gleichmäßig vorwärts ſchreite, dafür zu ſorgen, daß weder dieſer von jener, noch jene von dieſem gehemmt werde, ſondern ſie ſich gegenſeitig fördern. Neues fanden wir nicht in dieſem Theile, denn wenn der Verf. den Gebrauch von Bildern empfiehlt und dieſelben zu manchfachen Belehrungen benützt haben will, ſo geſchieht dieß unſeres Wiſſens allgemein, ebenſo in Betreff deſſen, was er in Anſehung der Geographie empfiehlt. Den hauptſächlichſten Werth legt er, und gewiß mit Recht, auf den Unterricht in der Religion, aber er möge nur in der Ausführung nicht vergeſſen, daß dieſer Unterricht, ſobald er über die erſten Religions-Begriffe hinaus geht, viele Vorbereitung erfordert und darum nicht zu bald begonnen werden dürfe.

Der Anhang enthält den Vorſchlag zu einer ſtenographiſchen Druckerei, den wir dem Urtheile Kunſtverſtändiger überlaſſen.

V. A. Jäger.

3.

Gelegenheitliche Aeußerungen über menſchliche Bildung, beſonders über Bildung der Taubſtummen, von Franz Herrmann Czech, Prof. im k. k. Wiener Taubſtummen-Inſtitute, ehedem Präfekte und Profeſſor der Philoſophie an der k. k. Thereſianiſchen Ritter-Akademie zu Wien. Erſtes Heft. Wien 1830. Bei J. P. Sollinger.

Dieſes erſte Heft von kleinen Aufſätzen über Menſchen-, und namentlich Taubſtummen-Bildung, beginnt mit einer Berichtigung irriger Anſichten über Taubſtumme und Taubſtummen-Bildung. Die Anſtalten für Taubſtumme und Blinde theilen mit den meiſten öffentlichen Inſtituten das Loos, oft von Leuten beſucht zu

werden, welche ſich nicht die Mühe geben, ihre Zwecke und ihr Verfahren hinlänglich kennen zu lernen, wohl aber keck genug ſind, ihre auf eine oberflächliche Anſicht gegründeten Urtheile dem Publikum wie vom Dreifuße herab zu verkünden. So hatte ſich denn auch Herr G. L. P. Sievers in der Wiener Zeitſchrift für Kunſt, Literatur, Theater und Mode auf eine höchſt unwürdige Weiſe über die menſchenfreundlichen Beſtrebungen für die Bildung der unglücklichen Taubſtummen und Blinden ausgeſprochen; Herr Czech antwortete ihm auf eine der guten Sache, die er vertheidigt, würdige Art. Herr S. hatte den Taubſtummen- und Blinden-Unterricht die Puppe genannt, mit welcher unſer philantropiſches Zeitalter auf eine recht kindiſche Weiſe ſpiele, und namentlich beigefügt: „Während man mit großen Koſten und ungeheueren Mühewaltungen einer geringen Anzahl von der Natur verwahrloster Individuen einige ſparſame intellectuelle Begriffe oder mechaniſche Geſchicklichkeiten beibringt, deren Ausübung mehr die ſchwächliche Neugierde des Publikums in Anſpruch nimmt, als einen wirklichen thätlichen Nutzen erzielt, gehen Hunderttauſende aus den untern Volksklaſſen, von denen vielleicht ein großer Theil die allerglänzendſten Anlagen beſitzt, aus Mangel an Erziehung und Unterricht ſowohl wiſſenſchaftlich als moraliſch zu Grunde." Herr Cz. antwortet hierauf durch Nennung von Taubſtummen, welche durch die Taubſtummen-Anſtalten nicht bloß dürftige Begriffe und mechaniſche Geſchicklichkeiten erlangten, ſondern zu brauchbaren Bürgern und zu rechtſchaffenen Chriſten gebildet wurden und fragt: „Wenn man mit Recht von dem Nutzen, den eine Wiſſenſchaft ſtiftet, auf den Werth derſelben ſchließt, hat nicht jene Wiſſenſchaft gerechte Anſprüche auf Anerkennung, Würdigung und Aufmunterung, welche ohne ihr Verſchulden unglückliche, der edelſten Sinne beraubte und zu unvernünftigen Thieren herabgewürdigte Menſchen zur Erkenntniß und zum Beſitze ihrer Menſchenwürde bringt, ihnen ein freudenvolles Daſeyn verſchafft, den troſtloſen Eltern gut geartete Kinder gibt, die Menſchheit von dem nicht verdienten und ſie ſchändenden Vorwurfe, Weſen ihrer Art im Zuſtande der

Thierheit hülflos gelaſſen zu haben, befreit, und aus wilden, die Sicherheit der bürgerlichen Geſellſchaft gefährdenden Individuen gute und bürgerlich brauchbare Menſchen macht? Hat irgend eine andere Wiſſenſchaft oder Kunſt edlere Früchte aufzuweiſen?" — Herr Sievers hatte weiter geſagt: „Wäre es, um hier bei Paris ſtehen zu bleiben, nicht beſſer, die Blinden und Taubſtummen bloß vor Mangel zu ſchützen und ſie übrigens in intellectueller Hinſicht ihrem Schickſale zu überlaſſen, dagegen aber die Tauſende von Buben und Mädchen, welche herren- und elternlos herumlaufen, und von welchen beſonders erſtere ſich anfangs allen Laſtern der Natur und ſpäterhin allen Verbrechen der bürgerlichen Geſellſchaft überlaſſen, einfangen und zur Arbeit anhalten zu laſſen?" Darauf anwortet Herr Ez.: man ſollte das letztere thun und das erſtere nicht laſſen." Müſſen denn die Koſten, welche die Bildung anderer verwahrloſten Kinder verurſachen würde, den Unglücklichſten unter allen, den Taubſtummen und Blinden, abgezogen werden? Kannte Herr S. keine Anſtalten, welche koſtſpieliger ſind und leichter entbehrt werden könnten, als Taubſtummen- und Blinden-Inſtitute? Iſt ferner das Beſtehen von dieſen neben Anſtalten für andere verwilderte Kinder nicht möglich? In Württemberg blühen unter der jetzigen Regierung Anſtalten für verwahrloſte arme Kinder neben denen für Taubſtumme und Blinde auf. Ueberdieß ſind doch offenbar die letzteren diejenigen, welche ſich am wenigſten ſelbſt helfen können und darum die meiſten Anſprüche auf die Hülfe ihrer glücklicheren Brüder haben. Wer freilich, wie Herr S. meint, es ſey genug geſchehen, wenn man ſie, wie Thiere, füttere, den wird man von der Wohlthätigkeit der Erziehungs-Anſtalten für ſie nie überzeugen. Aber er irrt auch ſehr, wenn er weiter äußert, daß Taubſtumme und Blinde doch nie, wie andere verwahrloſte Kinder, Räuber und Mörder werden würden. Blinde werden freilich in Folge ihres Gebrechens nicht leicht die Verbrechen des Raubs und Mords begehen, aber die Erfahrung lehrt, daß ſie dagegen, wenn man ſie ohne Bildung heran wachſen läßt, dadurch in die tiefſte ſittliche Verdorbenheit ver-

ſinken, und von Taubſtummen fehlt es, leider! nicht an Beiſpielen, daß ſie ſogar raubten und mordeten. Herr Sz. nennt einen Taubſtummen, der in Böhmen ſeine eigene Mutter tödtete, und einen andern, der ſie ſo ſehr mißhandelte und der Geſellſchaft überhaupt ſo gefährlich wurde, daß man ihn nicht anders unſchädlich zu machen wußte, als durch lebenslängliche Einſperrung. Nicht ſelten verlaufen ſich ferner ungebildete Taubſtumme von ihren Wohnorten, werden endlich an fremden Orten aufgegriffen, und weil man ihre Heimath nicht ausfindig machen kann, Jahre lang in Gefängniſſen gehalten. Es iſt uns ein Beiſpiel bekannt, daß ein ſolcher heimathloſer Taubſtummer dem Oberamte, in welchem er aufgefangen wurde, weit größere Koſten verurſachte, als ſeine Bildung herbeigeführt haben würde. Man gab ihn zuerſt auf einem Dorfe in Koſt; da er aber immer wieder davon lief und dann von der Polizei zurückgebracht wurde, ſo brachte man ihn in ein Arbeitshaus, in dem man jährlich etlich und vierzig Gulden für ihn bezahlen mußte. Als die Juſtizbehörde es erfuhr, entſchied ſie, man könne einen Menſchen, der kein Verbrechen begangen habe, in keine Strafanſtalt einſperren, und man wußte hierauf wieder nicht, was man mit dem Unglücklichen anfangen ſollte? Man brachte ihn zuletzt anderswo unter, und das Oberamt muß, wenn er lange lebt, vielleicht zehnmal mehr Koſtgeld für ihn bezahlen, als ſeine Bildung gekoſtet hätte. Wir führen dieß an, weil ſolche Gründe für diejenigen, welche, wie Herr S., über die Koſten der Erziehungs-Anſtalten ſchreien, mehr Beweiskraft haben, als die von den Forderungen der Humanität hergenommenen. Zu einiger Entſchuldigung mag es übrigens Herrn S. gereichen, daß er ſeinen Aufſatz ſchon im Jahre 1821 und in Paris ſchrieb, wo damals, wie übrigens auch anderwärts, mit dem Taubſtummen-Unterrichte viel unnöthiges und ſchädliches Gepränge getrieben wurde. Ein erhabener Beſchützer und edelmüthiger Beförderer der Taubſtummenbildung äußerte gegen den Rec.: „Ich beſuchte in Paris die Taubſtummen-Anſtalt Sicards, aber da iſt viel Charlatanerie.“ Dieß ſah man nach dem Tode Sicards auch

ein und verbeſſerte die Anſtalt ſehr. Möge dieß immer allgemeiner geſchehen! Je mehr ſich die Taubſtummen-Anſtalten von den Auswüchſen reinigen, welche die Eitelkeit mancher Vorſteher und Lehrer erzeugte, je mehr ſie nur ihr ſchönes Ziel vor Augen alles Unnütze entfernen, und ſich an das ihren Zöglingen wirklich Nützliche halten, deſto ſeltener werden ſie Urtheile hören müſſen, wie die des Herrn Sievers. —

Das zweite, was uns Herr Cz. in dieſem Hefte gibt, iſt eine Rede, welche er bei der Einweihung der Taubſtummen-Inſtituts-Kirche zu Wien im Jahre 1826 hielt. Ihr Gegenſtand ſind: Grundzüge des pſychiſchen Lebens gehör- und ſprachloſer Menſchen im Naturzuſtande, oder Darſtellung des Seelenzuſtandes der ungebildeten Taubſtummen. Er ſpricht hierüber ebenſo beredt, als wahr, weist namentlich darauf hin, wie der Mangel an geiſtiger Ausbildung bei den Taubſtummen nothwendig oft wilde Ausbrüche roher Leidenſchaften herbeiführen müſſe. „Die Sinnlichkeit, ſagt er, entwickelt ihre Macht im verkehrten Verhältniſſe zu der Verſtandeskraft; je ſchwächer die intellectuelle Kraft, je beſchränkter und unthätiger der Verſtand in ſeinen Functionen iſt, deſto wirkſamer iſt die Sinnlichkeit, deſto gewaltiger und ausſchweifender ſind ihre Forderungen. Dieß iſt leicht erklärbar; denn wo der Boden nicht bearbeitet und gepflegt wird, da wächst tödtliches Unkraut in üppiger Fülle; wo der Geiſt nicht durch Grundſätze der Vernunft und Religion erleuchtet und geleitet wird, da iſt die Entwicklung der ſittlichen Kraft nicht denkbar, da erſticken thieriſche Triebe und Regungen alle Neigung zum Guten, da nehmen bösartige Angewöhnungen und widrige Leidenſchaften die Stelle erhabener Tugenden ein. Es iſt daher natürlich, daß der von der Bildung ausgeſchloſſene Taubſtumme, den Trieben ſeiner ungeregelten Sinnlichkeit folgend, ausarten muß, wenn er nicht durch Zwang, durch ſorgfältige Aufſicht und zweckmäßige Leitung in Schranken gehalten wird." Den Schluß der Rede macht eine Anrede an die Zöglinge des Wiener Inſtituts, vor welcher wir die Bemerkung

leſen: „Nachſtehendes wurde zugleich in der natürlichen Geberden-Sprache den anweſenden Taubſtummen vorgetragen.“ Hier muß Rec. geſtehen, daß er nicht weiß, wie in der natürlichen Geberden-Sprache Sätze vorgetragen werden können, wie folgender: „Ihr hier verſammelten beglückten Taubſtummen, die ihr unter ſo vielen Tauſenden euerer Unglücksgefährten von der göttlichen Vorſehung auserwählt und durch die Allerhöchſte Gnade Seiner Majeſtät zur Bildung berufen ſeyd, oder die ihr nach genoſſener Bildung bereits in der Welt gleich andern mit allen Sinnen begabten Menſchen ſelbſtſtändig lebet und euch eueren Lebensunterhalt durch zweckmäßige und eifrige Arbeit erwerbet, erwäget die Größe der Wohlthat, die euch und der ganzen taubſtummen Menſchheit heute durch die Einweihung einer eigenen Kirche für Taubſtumme und durch die damit verbundene Anerkennung euerer Menſchen- und Chriſtenwürde zu Theil wird.“

In einer zweiten Rede, welche am Gedächtnißtage der Wiederherſtellung der k. k. Thereſianiſchen Ritterakademie gehalten wurde, ſpricht der Herr Verf. von dem Einfluſſe der Willensbildung auf das Leben. Worauf er bei ſeinen damaligen Zöglingen hinwirkte, zeigt uns der Schluß dieſer Rede: „Von jeher,“ ſagt er, „war es das Ehrgefühl, das den Adel in ſeinem Thun und Laſſen leitete; auch ſie ſollen ſich vom Ehrgefühle leiten laſſen, aber von einem durch höhere Grundſätze des veredelten Willens geläuterten Ehrgefühle. Nicht Muskelkraft, nicht gepanzerter Arm, auch nicht des äußeren Schimmers Blendwerk; ſondern ein heller Kopf, ein thätiger Geiſt und ein Herz, das für Menſchenwohl ſchlägt, verſchafft ihnen Achtung, Liebe und Bewunderung der Mit- und Nachwelt.“

Zu der dritten Rede gab die Taufe eines taubſtummen Israeliten Veranlaſſung. Von armen Eltern geboren, wuchs dieſer Taubſtumme, wie die meiſten ſeiner Unglücksgefährten, in Unwiſſenheit heran; er entlief endlich von ſeiner Heimath und kam entblößt von allen Mitteln nach Wien; ohne Gehör und Sprache, ohne Freunde und Verwandte, trieb er ſich bettelnd in der

großen Stadt umher, bis er Menſchenfreunde fand, welche ſich ſeiner annahmen, ihn an Thätigkeit gewöhnten und in den Stand ſetzten, ſich durch Arbeit zu ernähren. Später ſchloß er ſich an andere Taubſtumme an und beſuchte mit ihnen die Taubſtummen-Inſtituts-Kirche. Aus den hier in der Geberden-Sprache gehaltenen Vorträgen und den Erläuterungen, die ihm ohne Zweifel andere Taubſtumme gaben, erlangte er ſo viele Religionskenntniß, daß er ein Chriſt zu werden begehrte. Dieſem Verlangen wurde jedoch erſt nach einer Prüfungszeit von 8 Jahren entſprochen und Herr Czech hielt dabei eine entſprechende Rede. Er iſt nämlich der Religionslehrer an dem Taubſtummen-Inſtitute zu Wien. In dieſer, wie in den vorhergehenden Reden ſpricht er als ein denkender und warm fühlender Mann; wir können darum nicht anders glauben, als daß das Urtheil, welches ein Reiſender in dieſer Zeitſchrift über den Religions-Unterricht in dem Wiener Taubſtummen-Inſtitute fällte, nicht den Unterricht des Herrn Czech betrifft, ſondern nur die Art und Weiſe, wie bei einer öffentlichen Prüfung von einem andern Lehrer die Religionslehre behandelt wurde. Wir glaubten dieſe Bemerkung um ſo mehr beifügen zu müſſen, als uns von einem andern Reiſenden, der dem Religions-Unterrichte des Hrn. Cz. oft beiwohnte, derſelbe ſehr gerühmt wurde.

B. A. Jäger.

---

b) Allgemeiner Elementarunterricht.

1.

Deutſches Leſebuch. Eine Sammlung von Muſterſtücken in Proſa und Poeſie, mit den nöthigen Erläuterungen für Kinder von 10—13 Jahren, zum Schul- und Privatgebrauche herausgegeben von G. L. Kriegk. Frankfurt a. M. in der Brönnerſchen Buchhandlung. 1829. gr. 8. 2 Bde. Erſter B. Sammlung der Muſterſtücke in Proſa. XVI. u. 255 S. Zweiter B. Samml. von auserleſenen Poeſieen. XVIII. u. 256 S.

Der Zweck dieſes Leſebuchs iſt keiner der gewöhn-

lichen meiſt einſeitigen, wie Leſen und Declamiren, Denk- übungen, Gefühl, ſondern dieſes Alles für die Geſammt- bildung vereinigt, und dieſe ausgezeichnete Tendenz iſt in der Auswahl nicht mißlungen. Der reine Geſchmack wird hierdurch, wie ſich von ſelbſt verſteht, ebenfalls beſſer ge- wonnen, als durch die meiſten der Kinderleſereien, die ſich nur im Alltäglichen der Kinderwelt, oft bis zum Läppi- ſchen, bewegen. Der Verf. zeigt ſich ſchon in ſeinen Vor- erinnerungen als einen guten Pädagogen, deſſen Blicke in das kindliche Gemüth eindringen, und der den Weg ver- ſteht, wie dieſes Gemüth erhoben wird. Die Sammlung hält dieſen Weg, und die reiche Beleſenheit gab dazu treff- liche Materialien, im erſten Bande aus unſern beſten Pro- ſaikern und Dichtern, von Leſſing und Gellert bis Hebel, Göthe u. ſ. w. Auch iſt in beiden Sammlungen für Mannigfaltigkeit des Inhalts, der Form und der Größe geſorgt; z. B. die eingeſtreuten Denkſprüche, Räthſel u. dgl. zwiſchen längeren poetiſchen Erzählungen oder kürze- ren Liedern bieten eine anmuthige Abwechſelung dar. Man könnte wohl fragen, ob nicht ein Stufengang vom erſten Stücke bis zum letzten, beſonders in der proſaiſchen Samm- lung, wünſchenswürdig ſey? Rec. würde es indeſſen, wie es die vorliegende fordert, lieber dem Lehrer überlaſſen, um das Leſeſtück nach dem Bedürfniſſe der Schüler jedes- mal auszuwählen, und ſo findet er auch in dieſer Hinſicht Nichts an dieſer Sammlung zu erinnern. Auch wird der Lehrer die Gleichförmigkeit der Orthographie — der Her- ausgeber hat die von Heyſe angenommen — zweckmäßig finden, nicht minder die untergeſetzten kurzen Erläuterun- gen, und daß ſie nur ſparſam angebracht ſind. Zu die- ſen Vorzügen kommt der des ſchönen Drucks, welchen die Officin dieſer Verlagshandlung behauptet. Und ſo iſt die- ſes Buch ſo recht für die Jugend jenes Alters geeignet, und man könnte es zugleich Ausländern als eine gute deutſche Chreſtomathie vorſchlagen.

Schwarz.

2.

Carſtair's Schnell-Schreib-Lehrſyſtem, genannt Ameri-

kaniſche Unterrichts-Methode, oder die ſchnellſte Erlernung der Schreibekunſt. Eine vortreffliche Entdeckung, um Zöglingen von jedem Alter durch neue Grundregeln in 20 Lectionen eine vorzüglich ſchöne und freie Handſchrift beizubringen. Für den öffentlichen und Privat-Unterricht. Aus engliſchen und franzöſiſchen Werken bearbeitet von C. F. Leiſchner. Mit 10 Abbildungen und 12 Tafeln Vorſchriften. Ilmenau 1829 bei Voigt. 1 fl. 12 kr.

Je größeres Aufſehen die Carſtair'ſche Schreibmethode erregt hat und je mehr ſie verdient, von den Schreiblehrern beachtet zu werden, deſto willkommener wird dieſe Schrift aufgenommen werden, welche vollſtändig und anſchaulich dieſe Methode beſchreibt. Es ſind in den beigelegten Abbildungen und Tafeln nicht bloß die Hand- und Finger-Stellung beim Schreiben, die Haltung der Feder, ſondern auch der methodiſche Gang der Schreibe-Uebungen von den erſten Anfängen bis zum Ziele der größten Fertigkeit und Gewandtheit in freier Handbewegung und Schrift anſchaulich dargelegt.

Dieſe Schreib-Lehrmethode, von ihrem Erfinder Carſtair's in London benannt, hat bekanntlich in England großen Beifall geerntet, wurde von dort zunächſt nach Frankreich verpflanzt, und wird in neuern Zeiten durch herumwandernde Schreiblehrer auch in Deutſchland verbreitet. Ihre Vorzüge beſtehen nicht ſowohl in ſchönen Schriftzügen, als vielmehr in dem Aneignen einer möglichſt freien Handbewegung, einer großen Fertigkeit und Gewandtheit im Schreiben. Hiezu dienen die zweckmäßigen Anleitungen und Uebungen in richtiger Haltung der Feder, Stellung der Finger, freier Bewegung der Hand beim Schreiben, ohne daß der Arm an der Bewegung Theil nimmt, Verbindung der Buchſtaben und Worte durch fortlaufende Haarzüge, Uebungen im Zuſammenſchlingen von Buchſtabenreihen einer ganzen Seite. Dieſe Grundbedingungen des Schönſchreibens können ihre Wirkung nicht verfehlen und auch ohne kalligraphiſche Muſter muß der Zögling dieſer Methode von ſelbſt eine gefällige Schrift ſich aneignen, die jedenfalls von der zuvor

gelernten und vielleicht mühſam nachgebildeten Handſchrift ſich unterſcheidet. Was aber dieſe Schreibmethode noch beſonders empfiehlt, iſt die kurze Zeit, die ſie für ihren Unterricht in Anſpruch nimmt. Innerhalb 15—20 Lehrſtunden verheißt ſie ihre Aufgabe zu löſen und wenigſtens fehlt es nicht an Beiſpielen der Erfüllung ihres Verſprechens. Wir heben die Grundzüge dieſes Lehrſyſtemes für unſere Leſer wörtlich aus, wie ſie S. 56—58 gedrängt zuſammengeſtellt ſind:

1) die Hand und der Arm müſſen eine für jeden Buchſtaben des Alphabets gleich anwendbare, feſt eingewohnte Beweglichkeit erlangen, und dieſe Beweglichkeit muß durch ihre eigene Tendenz geeignet ſeyn, zwiſchen allen Buchſtaben eine gleich weite Entfernung und gleichförmige Lage hervorbringen zu können;

2) die Form der Buchſtaben muß in der erſten Periode des Unterrichts nur durch die gänzlich freie Bewegung der Hand, oder was gleich viel iſt, durch die Vereinigung der Bewegung des ganzen Arms, des Ellbogens und des Fauſtgelenkes hervorgebracht werden, und darf dabei die Bewegung der drei Finger, welche die Feder halten, durchaus nicht Statt finden;

3) um die unwillkührliche Bewegung dieſer Finger zu hindern, wird der Hand eine leichte Binde angelegt;

4) die Bewegung des ganzen Oberarms und des Ellbogens muß in dem Maße nachlaſſen und verſchwinden, je nachdem die Feſtigkeit und Geſchicklichkeit des Zöglings in der Bildung der Buchſtaben zunimmt; wenn dieſe Geſchicklichkeit vorhanden iſt, ſo beginnt die zweite Unterrichtsperiode, in welcher die Binde abgenommen und die Bewegung des Daumens, des erſten und zweiten Fingers erlaubt wird, ſo daß von nun an bis zum Schluſſe der Lehrzeit die Beweglichkeit des Fauſtgelenkes und jener drei Finger die herrſchendſte ſeyn muß, nach welcher die Schrift ausgeführt wird;

5) die Hand darf nur auf den Nägeln (welche unmittelbar auf der Oberfläche des Papiers hingleiten) des dritten und vierten Fingers ruhen, und bewegt ſich auf dieſem Stützungspuncte nach der Form der Buchſtaben dergeſtalt, daß, wenn man an die beiden Nägel einen Bleiſtift befeſtigen wollte, dieſer auf dem Papiere unter der Hand dieſelben Formen hervorbrächte, wie die Feder, welche von dem Daumen, Zeige- und Mittel-Finger gehalten wird;

6) die Feder, welche ſich zwiſchen dieſen Fingern befindet, darf während des Schreibens weder verdreht, verwendet, noch vor- oder rückwärts gebogen werden;

7) das Alphabet wird in einzelne Schriftzeichen eingetheilt, die der Schüler genau kennen und auswendig lernen muß, bis er im Stande iſt, das ganze Alphabet fehlerfrei daraus zuſammenſetzen zu können;

8) in der erſten Periode des Unterrichts werden die Buchſtaben und Worte ſenkrecht unter einander geſtellt, damit die Bewegung der Hand und die Stellung der Feder durch keine links noch rechts abweichende Bewegung geſtört werde, bis ſich der Zögling hinlänglich befeſtigt und eingeübt hat, worauf denn in der zweiten Unterrichtsperiode zu der praktiſchen Schreibart von der linken zur rechten Hand übergegangen wird;

9) um das nachtheilige Abſetzen der Feder zu verhindern und die Buchſtaben und Worte in einer gleichmäßigen Verbindung zu erhalten, werden dieſe durch fortlaufende abgerundete länglich ovale oder auch eckige Haarzüge verſchlungen.

Aus dieſer gedrängten Darſtellung der Hauptgrundzüge dieſer Schreiblehrmethode werden unſere Leſer das Eigenthümliche derſelben erkennen und begierig werden, die angezeigte Schrift, welche den Unterrichtsplan vollſtändig und anſchaulich liefert, ſelbſt zu leſen. Wir glauben noch beifügen zu müſſen, daß die Württembergiſche Oberſchulbehörde dieſe Methode ihrer Aufmerkſamkeit wür-

dig erkannt und deßhalb bei einem in Stuttgart eine Zeit lang ſich aufhaltenden Lehrer derſelben einige ihrer Lehrer an Staats-Erziehungsanſtalten darin unterrichten zu laſſen und dieſelbe in ihrem Berufskreiſe anzuwenden und zu verbreiten befohlen hat. Wie wir aus amtlichen Berichten wiſſen, ſo wird dieſe Schreiblehrmethode namentlich im Stuttgarter Waiſenhauſe mit günſtigem Erfolge angewendet. D'Autel.

3.

Erſte Begriffe der deutſchen Sprache für den Elementarunterricht, in katechetiſcher Form von M. Deſaga, Lehrer in Heidelberg. Heidelberg bei A. Oßwald. 1830. (XII. u. 150 S.) 8.

Nicht nur eben dieſelben Vorzüge wie bei den andern Lehrbüchern des Vfrs. ſind zu rühmen, ſondern hier gibt auch der Vf. ſeine eigenthümlichen in der deutſchen Sprachlehre zu erkennen, da er in der Reihe der Grammatiker für die Anfangsgründe derſelben bekanntlich ehrenvoll ſteht. In dieſer kurzen, klaren und gründlichen Anweiſung bezweckt er das, daß der Schüler durch eigene Selbſtthätigkeit zugleich mit dem Baue und mit dem Sinne der Sprache bekannt werde; und wir zweifeln nicht an dem Erfolge. Die drei Abſchnitte des Lehrbuches: Kenntniß der Wortarten; Ummwandlung und Gebrauch der Wörter; Satzlehre; ſind auf die drei Schulklaſſen berechnet. Es iſt wohl nicht zu mißbilligen, daß hiernach die Etymologie in zwei Theile zerlegt worden, deren zweiter den methodiſchen Uebergang zu der Syntax vermittelt. Die katechetiſche Form in dieſem Lehrbuche tritt dem eigentlichen Katechiſiren noch näher, weil hier im Logiſchen der Sprache mehr durch Erfragen gelehrt werden kann, als in dem äußerlich und hiſtoriſch Gegebenen. Wirklich findet man hier eine Reihe guter Katechiſationen, ohne daß eine Weitſchweifigkeit dadurch entſtanden wäre; denn es bleibt mit Recht noch vieles dem Lehrer auszuführen überlaſſen, wozu denn auch die Winke gegeben ſind. Da Herr Deſaga ſeine eigenen Grundſätze in der Ortho-

graphie und in mehreren grammatiſchen Puncten unſerer Mutterſprache hat, und ſich dermalen hierin verſchiedene Syſteme geltend zu machen ſuchen, ſo würde es unbillig ſeyn, wenn wir das ſeinige darum zurückſtellen wollten, weil wir nicht gerade in allen Puncten mit ihm übereinſtimmen. Genug, er weiß das ſeinige in folgerichtiger Ausführung feſtzuhalten. Rec. möchte nur immer gegen den Pedantismus warnen, in den man ſo leicht bei dieſen Dingen geräth. Denn wo das Geſetzliche der Sprache nicht klar vorliegt, wird der Lehrer verſucht, ſeine Meinung als das Geſetz anzuſehen, und dabei denn aus Kleinigkeiten Wichtigkeiten zu machen, auch wohl gar zu verlangen, daß man ſich ſeinen Vorſchriften unterwerfe. Stellt er dagegen ſeine Anſicht mit Beſcheidenheit auf, wie man das unſerem Verf. zum Lobe ſagen muß, ſo trägt er in dem Freiſtaate der Sprachbildung deſto ſicherer zum Auffinden der Geſetze bei.

Die überall angegebenen Beiſpiele ſind gut gewählt, und das dient beſonders einer Grammatik ſehr zur Klarheit. Ein Anhang gibt außerdem noch praktiſche Beiſpiele zur Verwandlung der Wortarten.

4.

Die höhere Leſelehre. Dritter Theil des praktiſchen Lehrganges für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Von D. F. A. W. Dieſterweg. Crefeld in der J. H. Funkeſchen Buchh. 1830. (VI. u. 230). 8. Auch unter dem Titel: Praktiſcher Lehrgang für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Mutterſprache naturgemäß lehren wollen. Dritter Theil. Anleitung zum Verſtehen der Leſeſtücke; Dynamik, Melodik und Rhythmik des Leſens. Von D. F. A. W. Dieſterweg, Director des Lehrer-Seminars in Mörs ꝛc. Und: Beiträge zur Begründung der höheren Leſelehre, oder Anleitung zum logiſchen und euphoniſchen Leſen ꝛc. ꝛc.

Dieſe verſchiedenen Titel bezeichnen den Inhalt vollſtändiger. Durch die Lautirmethode iſt das Leſenlernen

nur erſt in ſeine rechte Bahn geführt, aber das verſtändige und wohlklingende Leſen iſt doch das Ziel, und dafür hat bis jetzt der Unterricht noch wenig gethan. Daher entſpricht die vorliegende Anweiſung eines der vorzüglichſten Lehrer in dem Fache der Volksſchulen recht erwünſcht einem Bedürfniſſe der Zeit. Der Verf. geht von dem oberſten Grundſatze aus: „Sprich und lies in der Art und Weiſe, wie die anerkannt gebildeteſten Glieder deiner Nation ſprechen und leſen.“ Nur tritt uns die Frage dazwiſchen: in welcher Provinz von Deutſchland? Sollte man nicht noch höher hinaufgehen, bis in den Sprachgeiſt? Der Verf. ſagt mit Wenigem viel gleich im Anfange, eben dieſer Sprachgeiſt verlange, daß der Gedanke auf eine wohlklingende Weiſe mitgetheilt werde; er rügt das bloß mechaniſche Leſen, als ein körperliches, ein bloßes „Wörterleſen,“ und weiſet auf das geiſtige hin. Methodiſch richtig läßt er mit dem erſteren beginnen und dabei bis zur völligen Fertigkeit verweilen, dann aber führt er den Schüler zum „Gedankenleſen“ durch mehrere Stufen hindurch mit vielen, wohlgewählten Beiſpielen, ſehr glücklich, wie wenigſtens Rec. es erwartet und einem verſtändigen Lehrer vorausſagen möchte. — Der zweite Abſchnitt, das euphoniſche Leſen, zieht uns noch mehr an. Der Verf. liefert hier Neues für den Leſelehrer, das dieſen erfreuen wird. Die drei Hauptmerkmale an dem Tone: Länge und Kürze, Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche (Accent), werden ſorgfältig beſtimmt und ebenfalls in methodiſchem Stufengange mit einem zweckmäßigen Reichthume von Beiſpielen zum ſchönen Leſen gelehrt. Der Verf. läßt ſich dabei auf die Meinungen mehrerer Hauptlehrer dieſes Faches ein: Rec. wünſchte von ihm, daß er bei ſeiner Gelehrtenbildung die Idee noch weiter verfolge und ſich ſo um unſere Mutterſprache auch hierin verdient mache. Sie unterliegt noch dem Vorwurfe des Uebelklangs und der Härte, wie ihn einſt Karl V. bekanntlich ausdrückte: Deutſch — wolle er mit ſeinem Pferde ſprechen. Gleichwohl zeigen die deutſchen Bücher aus der älteſten Zeit auf mehr Wohlklang hin, als er in der jetzigen Zeit ſtatt findet; ja ſogar Accente finden ſich

in einer Handſchrift von Ottfried's Evangelien (welche die Heidelb. Bibliothek beſitzt), vielleicht noch aus des Verf. Zeit, gegen Ende des neunten Jahrh. Die Schweſterſprache der deutſchen, die ſchwediſche, zeichnet ſich durch Wohlklang aus, und hat noch, wie unſere gemeinſame alte Schweſterſprache, die griechiſche, Quantität und Accent auf verſchiedenen Sylben in melodiſchem Sprechen. Der Halbſchweſter unſerer Sprache, der engliſchen, gab der Dichter Milton die rügende Weiſung, von der italiäniſchen die beſſere Ausſprache der Vocale zu lernen. Ließe ſich nicht in unſerer deutſchen Sprache für den Wohlklang im Leſen und Sprechen vieles thun? Die vorliegende höhere Leſelehre verdient darum Dank. Schwarz.

5.

Allgemeine deutſche Vorſchriften für den Schulgebrauch und zum Selbſtunterrichte. Von Friederich Ludy. Elberfeld bei Carl Joſ. Becker. Neue verm. Aufl. (Ohne Jahrzahl.)

Es ſind, wie auch der Titel beſagt, bloß Vorſchriften, ohne beſonderen methodiſchen Stufengang. Die Currentſchrift hat gefällige Formen. Auch ſind Alphabete von Kanzleiſchrift beigefügt, die gleichfalls ſich dem Auge empfehlen. Die frühere Auflage kennen wir nicht.

6.

Kopfbuchſtabirbuch in einer lückenloſen Stufenfolge und in Verbindung mit Verſtandes-Uebungen oder praktiſche Vorübungen zur Orthographie. Von Joh. Gr. Chriſtian Wörle, Elementarſchullehrer in Ulm. Dritte ſehr verm. Aufl. Darmſtadt 1829. Bei Heyer.

Wir beziehen uns auf die Anzeige der früheren Auflage dieſer Schrift in den Jahrbüchern 6n Bandes 2s Heft, und bemerken nur, daß der Verf. nicht verfehlt hat, dieſe neue Auflage an einzelnen Orten mit Zuſätzen auszuſtatten. Die neue Auflage zeugt von der Brauchbarkeit des Buches für den angegebenen Zweck.

7.

Lehrbuch der Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterrichte heranwachſender Mädchen. Von Friederich Nöſſelt. 3 Theile. Zweite verbeſſerte und ſtark vermehrte Aufl. Breslau bei Joſ. Max und C. 1827.

Obſchon nach den öffentlichen Anzeigen in dieſem Jahre bereits die dritte Auflage dieſes ſchätzbaren Buches erſchienen iſt, ſo achten wir es dennoch für unſere Pflicht, da die neueſte Ausgabe uns nicht vorliegt, dieſes ſeiner Beſtimmung ſowohl durch Inhalt als Vortrag entſprechende Lehrbuch vorzugsweiſe zu empfehlen. Selbſt gebildete Frauen werden dieſe unterhaltende Darſtellung der weltgeſchichtlichen Ereigniſſe nicht, ohne Belehrung und Unterhaltung daraus geſchöpft zu haben, aus den Händen legen. Der Verf. hat mit Umſicht den Stoff ausgewählt und ſorgfältig vermieden, was dem ſchönen Geſchlechte weniger Intereſſe gewährte. Für den Lehrer, der dieſes Buches ſich bedient, bleibt das Geſchäft übrig, auf die Belehrungen aufmerkſam zu machen, welche die Weltgeſchichte in ſich hüllt, und ihren ſittlichen Einfluß zu verſtärken.

8.

Rechen-Exempelbuch für Lehrer und Lernende. Enthaltend zweitauſend und dreihundert angenehme, den Verſtand in Thätigkeit ſetzende Rechnungsaufgaben zur praktiſchen Uebung über die gewöhnlichen Rechnungsarten und in genauer Stufenfolge, nebſt vielen gründlich aufgelösten Beiſpielen und den nöthigſten Rechnungs-Regeln. Von J. G. C. Wörle, erſtem Elementarſchullehrer in Ulm. Zweite völlig umgearbeitete, ſehr verbeſſerte und mit ſehr vielen neuen Aufgaben bereicherte Auflage. Stuttgart bei Löflund. 1830.

Der Verf. zeigt ſich auch in dieſem Exempelbuche als einen praktiſchen Schulmann und als einen geübten Rechner. Die aufgeführten Beiſpiele mögen der Mehrzahl der Schullehrer zur Erleichterung dienen, die beigefügten Uebungsfragen aber von beſonderem Nutzen in der Schule ſeyn. Für die Methodik des Unterrichts im Rechnen gibt

dieß Buch keine Anweiſung. Auch hätte in der Stufenfolge der Beiſpiele der Uebergang vom Leichteren zum Schwereren allgemeiner durchgeführt werden ſollen. Der Verf. ſcheint vorzugsweiſe Uebung oder mechaniſche Kunſtfertigkeit im Rechnen (ſ. Vorrede zur erſten Aufl. VII.) zu bezwecken, weniger aber rationales Rechnen zur Aufgabe ſeines Unterrichts zu machen. Seine Beſtimmung: den Schullehrern Materialien zu Uebungen in den verſchiedenen Rechnungsarten, vom Numeriren bis zur Vermiſchungsrechnung, zu liefern, wird dieß Buch ohne Anſtand erfüllen. Noch haben wir zu bemerken, daß den Aufgaben jedesmal die Auflöſung beigefügt iſt. Auch bemerkt der Verf. ſelbſt am Schluſſe der Vorrede zur zweiten Aufl., daß er die vorzügliche Schrift: „das Zifferrechnen von Scholz", fleißig benutzt habe.

9.

Fünfhundert Uebungsaufgaben in ganzen Zahlen und Brüchen, nach einer neuen Methode in ſtrenger Stufenfolge bearbeitet. Ein Uebungsbüchlein für Schule und Haus. Sondershauſen bei Eupel. 1829.

Sind bloß Aufgaben ohne Auflöſung, größtentheils aus dem Kinderkreiſe gewählt. Eine neue Methode konnten wir jedoch nicht finden und die ſtrenge Stufenfolge iſt auch nicht wörtlich zu nehmen. Zu den Uebungen im Hauſe hätte doch hin und wieder eine kurze Anleitung zur Bearbeitung dieſer Aufgaben beigefügt werden ſollen.

Mit dieſen Aufgaben ſtehen in Verbindung:

10.

Die Elemente des Kopf- und Tafelrechnens nach einer neuen, durch die Erfahrung bewährten Methode bearbeitet. Ein Leitfaden für Lehrer an Elementarſchulen und zum Selbſtunterrichte. Von H. Kaiſer und Fr. Georgi in Langenſalza. Sondershauſen bei Eupel. 1830.

Dieſes Büchlein iſt methodiſch bearbeitet und kann daher mit Recht als zweckmäßig empfohlen werden, wenn gleich die darin beobachtete Methode keine neue iſt, ſon-

dern von jedem gebildeten Elementarlehrer, wenn auch in anderer Form, angewendet wird. Beſonders zweckmäßig iſt die Einleitung in die Bruchrechnung und die einfache Erläuterung und Uebung derſelben. Die Abſtufungen der Rechnungs-Aufgaben, welche zweckmäßig in Uebungen für das Kopf- und ſchriftliche Rechnen abgetheilt ſind, müſſen wir gleichfalls loben. Die Uebungen ſchließen ſich mit der Diviſion in Brüchen. Wir empfehlen dieſe brauchbare, mit Fleiß ausgearbeitete Schrift jedem Lehrer.

11.

Lehr- und Leſebuch für Elementarſchulen. Von Friederich Joſias Geiſſe, Dr. der Theologie und Philoſophie, erſtem Prediger der Stadt, Metropolitan und Ober-Schulinſpector der Klaſſe Hornberg in Kurheſſen. Zweite Abtheilung. Caſſel bei Luckhardt. 1829.

Dieſe Abtheilung des nützlichen Lehr- und Leſebuches enthält das Wichtigſte aus der Naturgeſchichte und Technologie, aus der Naturlehre, Geometrie, Erdbeſchreibung, Geſchichte und Religionslehre, mit einer Tafel geometriſcher Figuren in Steindruck. Da der allgemeine Ausdruck: „für Elementarſchulen“, unbeſtimmt läßt, ob dieſe Schrift für Stadt- oder Landſchulen beſtimmt iſt, ſo vermögen wir über das Maaß des ausgehobenen Stoffes nicht genau zu urtheilen. Jedenfalls aber iſt dem Lehrer noch Vieles zur Erläuterung und Vervollſtändigung überlaſſen und hieraus glauben wir ſchließen zu dürfen, daß der Herr Verf. auf Lehrer an Stadtſchulen vorzugsweiſe Rückſicht genommen habe. Beſonders vollſtändig bearbeitet iſt die Naturlehre, Geographie, mit welcher zweckmäßig die Geſchichte jedes Landes verbunden iſt. Eine kurze Zeittafel erleichtert die chronologiſche Ueberſicht. Die chriſtliche Religionslehre iſt mit Recht vollſtändig geliefert und ihre einfache, verſtändige und wahrhaft religiöſe Bearbeitung hat uns mit hoher Achtung gegen den Verf. erfüllt. Wir empfehlen dieſe treffliche Schrift jedem Geiſtlichen und Lehrer, ſie wird und muß, im Geiſte des Verf. gebraucht, Segen ſtiften.

12.

Der kleine Schulfreund. Ein lehrreiches Leſebuch für 7—9 jährige Kinder, in Verbindung mit einem Schullehrer-Vereine herausgegeben von J. C. A. Böhme. Leipzig bei Schumann. 1830.

Dieſer Schulfreund iſt zu einem Leſebuche für die unteren Claſſen der Volksſchulen beſtimmt, ſoll das Nachdenken der Kleinen erwecken und religiöſe, moraliſche Gefühle und Geſinnungen entwickeln. Er enthält kleine bibliſche Geſchichten, lehrreiche Erzählungen aus der Kinderwelt, Erzählnngen aus der Natur und einige Fabeln, Lieder und Gedichte. Zum Behufe der Leſeübung ſind mehrere Erzählungen mit lateiniſcher Schrift gedruckt. Die Auswahl iſt zweckgemäß und die Form wie der Styl einfach und dem Kindesalter angemeſſen. Wir können dieſes Büchlein als brauchbar für ſeine Beſtimmung empfehlen.

13.

Jugend-Chronik. Auch unter dem franzöſiſchen Titel: Chronique pour la jeunesse. Herausgegeben von Prof. Carl Courtin. Stuttgart 1830. Nro. 1—8. Jahrg. 6 fl.

Dieſe Zeitſchrift, welche tagweiſe abwechſelnd in deutſcher und franzöſiſcher Sprache ſeit dem 1. Sept. d. J. und wöchentlich drei Mal in halben Bogen erſcheint, hat ſich zum Zwecke geſetzt, der Jugend die merkwürdigſten Zeitereigniſſe unter folgenden Rubriken: 1. Künſte und Wiſſenſchaften, 2. Naturerſcheinungen, 3. Licht- und Schattenſeiten des menſchlichen Herzens, 4. glückliche und unglückliche Ereigniſſe, 5. Geſchichtskalender unſerer Zeit, 6. Länder- und Völkerkunde, 7. Sterbefälle und nekrologiſche Notizen von ausgezeichneten Perſonen, 8. Miscellen, als: Anecdoten, Witzſpiele, treffende Antworten ꝛc. aus der Gegenwart geſchöpft — in beiden Sprachen zu liefern. Neben dem Zwecke der belehrenden Unterhaltung und Bekanntmachung mit den Merkwürdigkeiten der Gegenwart ſoll dieſe Jugendſchrift auch den Zweck fördern, in beiden Sprachen ſich zu üben und zu vervollkommnen.

Die deutſchen Blätter ſind deßhalb mit franzöſiſchen und dieſe mit deutſchen Noten verſehen, welche die Ueberſetzung der ſchwierigen Stellen, der eigenthümlichen Ausdrücke beider Sprachen, die unbeſtimmte Art der unregelmäßigen Zeitwörter und die Löſung der vorzüglichſten grammatikaliſchen Schwierigkeiten enthalten. Auf dieſe Weiſe dient dieſe Zeitſchrift der Jugend beider Nationen zu gleichem Zwecke, ſowie ſie ein wirkliches Bedürfniß des Unterrichts und der Selbſtübung in beiden Sprachen befriedigt. Wir müſſen dieſem Unternehmen unſern vollen Beifall ſchenken. Sowohl durch Reinheit und Einfachheit des Styls, Präciſion der Darſtellung, zweckmäßige Auswahl und Mannigfaltigkeit des Inhalts empfehlen ſich die bisher erſchienenen Blätter dieſer Jugend-Chronik, die ſelbſt von der reiferen Jugend mit Intereſſe geleſen werden wird. Der Herr Herausgeber hat auch überall die nöthigen, den Inhalt erläuternde Noten beigefügt, und nicht nur ſeine gründliche Kenntniß beider Sprachen, ſondern auch ſeine pädagogiſche Sorgfalt für die Bedürfniſſe der Jugend beurkundet. Wir wünſchen dem zweckgemäßen Unternehmen den glücklichſten Fortgang und empfehlen dieſe Jugend-Chronik auch wegen der ſittlichen Reinheit ihres Inhalts.

D'Autel.

---

2) Miscellen.

Ueber eine vermeintliche Urſache der Taubſtummheit.

In der Nummer 141 der allgemeinen Schulzeitung vom Jahre 1829 findet ſich ein Aufſatz über Taubſtumme überhaupt und über das Taubſtummen-Inſtitut zu Braunſchweig insbeſondere. Es wird in demſelben aus Campe's Reviſionswerke als eine Bemerkung Heinecke's angeführt, daß taubſtumme Mütter Kinder gebären, welche alle Sinne haben, taubſtumme Väter dagegen den Mangel des Gehörs und alſo auch den der Sprache fortpflanzen. Auf was ſich auch dieſe Bemerkung gründen mag, ſo kann ſie

auf keinen Fall als ein Erfahrungsſatz gelten. Es möchte ſogar zu zweifeln ſeyn, ob ſich dieſes Gebrechen überhaupt nothwendig fortpflanze, ob nicht, wenn ſogar Vater und Mutter taubſtumm wären, die Kinder dennoch vollſinnig geboren werden könnten. Bis jetzt haben ſich noch zu wenige Taubſtumme in Verhältniſſe emporgehoben, welche ihnen das Heirathen geſtattet hätten. Aber daß die Taubſtummheit wenigſtens nicht immer vom Vater auf das Kind übergeht, zeigt das Beiſpiel eines der gebildetſten Taubſtummen, des Herrn Hofrath v. Schüz, welcher früher dem Taubſtummen-Inſtitute in Kamberg vorſtand und jetzt mit ſeiner Familie in Wien lebt. Obwohl er von Geburt an taubſtumm iſt, auch einen taubſtummen Bruder hat, ſo ſind doch ſeine Kinder insgeſammt vollſinnig. Jene Behauptung wird auch durch die Analogie widerlegt, denn wäre ſie richtig, ſo müßte man vermuthen, daß auch die Blindheit ſich vom Vater auf das Kind fortpflanze, was nach der Erfahrung ebenfalls nicht geſchieht, wenigſtens nicht allgemein. Wir können darum dem Verfaſſer des angeführten Aufſatzes nicht beiſtimmen, wenn er ſagt: „Jener Erfahrungsſatz des Herrn Heinecke mag völlig gegründet ſeyn.“ Er iſt höchſtens auf einige wenige Erfahrungen gegründet, welchen wieder andere entgegenſtehen. Ebenſo wenig können wir beiſtimmen, wenn von dem Herrn Verfaſſer fortgefahren wird: „Jedoch iſt auch das wahr, daß faſt in allen großen Hauptſtädten, namentlich in Paris, Wien, Berlin, die Zahl der Taubſtummen jährlich zunimmt. Sollte nicht der Grund davon in dem großen Sittenverderben liegen, welches gewöhnlich volkreichen Städten zum großen Nachtheile gereicht?“ — Dieſes, das Sittenverderben müßte dann nach dieſer Vermuthung ebenfalls zunehmen, was doch ſchwer zu erweiſen ſeyn möchte. In Paris z. B. herrſchte doch gewiß in früheren Zeiten, wie unter der Regierung Ludwig des XIV. und des auf ihn folgenden Regenten mehr Sittenverderben, als jetzt, ſo groß dieſes auch gegenwärtig noch ſeyn mag. Ueberhaupt zeugen die nicht ſeltenen Anklagen unſerer Zeit in Vergleichung mit früheren Zeiten meiſt von Unkenntniß des ſittlichen Zuſtandes in dieſen gerühmten älteren Zeitläufen.

Es geht dabei Vielen, wie alten Leuten, welche die Zeit ihrer Jugend vor der ihres Alters rühmen, indem ihnen jene freilich weit beſſer erſchien, weil ſie als Kinder die Welt noch nicht kannten und das damalige Sittenverderben ihnen verborgen blieb. Aus einem ähnlichen Grunde möchte die Behauptung hervorgehen, daß die Zahl der Taubſtummen in großen Städten alle Jahre zunehme, nämlich aus Unkenntniß der früheren Anzahl dieſer Unglücklichen. Zu welcher Zeit hat man nämlich dieſer Menſchenklaſſe ſo viele Beachtung geſchenkt, als heutzutage! Man kümmerte ſich nicht um ſie und kannte darum ihre Zahl nicht; heutzutage dagegen hat ſich die in England, Frankreich und hauptſächlich in Deutſchland auf das Erfreulichſte angeregte Menſchenliebe, wie auf Verbrecher und andere Unglückliche, ſo auch auf die armen Taubſtummen gerichtet. Man hat die Pflicht erkannt, für ihre Bildung zu ſorgen und will derſelben genügen, und ſo kommt es, daß viele Taubſtumme, um welche ſich vorher Niemand kümmerte, jetzt beachtet werden und darum eine immer größere Anzahl derſelben an's Licht kommt. Es gab früher wohl eben ſo viele Taubſtumme, aber man beachtete und zählte ſie nicht, wie in unſeren Tagen. Sollten wir hierin irren, ſollte die Zahl der Taubſtummen an einzelnen Orten, beſonders in großen Städten, wirklich zunehmen, ſo wäre die Sache wichtig genug, um die Aufmerkſamkeit der Regierungen und dann namentlich die der mediciniſchen Polizei auf ſich zu ziehen. Es fragt ſich alsdann: Nimmt die Zahl der taubgeborenen oder die der taubgewordenen zu? — Nur die wenigſten Taubſtummen werden mit dem Mangel des Gehörs geboren, nimmt nun die Zahl ſolcher zu, welche in den Jahren der Kindheit taub und dadurch auch ſtumm werden, ſo kann eine neuaufgekommene Behandlungsart von gewiſſen Kinderkrankheiten, namentlich den rothen Flecken und dem Scharlachfieber die Schuld tragen, vielleicht ſelbſt Vernachläßigung der Kinder während des Verlaufs der Schutzpocken, und es wäre jedenfalls wichtig, der Urſache nachzuſpüren. Nimmt aber die Zahl der Taubgeborenen zu, ſo geſchieht dieß vielleicht nur im Verhältniſſe der ſich

überhaupt mehrenden Bevölkerung, gewiß aber nicht in Folge des Sittenverderbens, was ſchon daraus hervorgeht, daß die taubſtummen Kinder meiſtens ſonſt geſund und ſtark ſind, daß ferner oft die geſündeſten und kräftigſten Eltern, namentlich auch Landleute, taubſtumme Kinder erhalten und ſich unter vielen vollſinnigen und geſunden Geſchwiſtrigen oft nur ein taubgeborenes befindet. Selten haben überhaupt Eltern nur taubſtumme Kinder. Dieſelben Eltern, welche vielleicht nach einander mehrere taubſtumme Kinder erzeugen, erhalten oft auch wieder vollſinnige. Die auffallendſte Erſcheinung dieſer Art bietet eine Familie dar, von welcher ſich gegenwärtig ein taubſtummes Kind in dem Inſtitute zu Gmünd befindet. Die Eltern zeugten im Ganzen zwölf Kinder. Die vier erſten waren taubſtumm, das fünfte war vollſinnig, das ſechste taubſtumm, und ſo wechſelte es von da an immer fort, ſo daß die Eltern acht taubſtumme und vier vollſinnige Kinder erhielten. Die letzteren leben noch alle, von den taubſtummen dagegen nur noch vier. — Die Gründe ſolcher Erſcheinungen und die des Taubgeborenwerdens überhaupt werden wohl immer ein undurchdringliches Geheimniß bleiben, aber im Sittenverderben ſind ſie gewiß nicht zu ſuchen. Wer hat den Stummen oder Tauben oder Sehenden oder Blinden gemacht? Hab's ich nicht gethan? ſpricht der Herr, deſſen Thun bei allen Fortſchritten der Wiſſenſchaft doch meiſt unerforſchlich bleibt.

V. A. Jäger.

2.

Wir eilen, unſere Leſer mit einer um des edlen, gemeinnützigen Zweckes willen, dem ſie gewidmet iſt, wichtigen Schrift bekannt zu machen, die unter dem Titel erſchienen iſt:

Beleuchtung einer weltgerichtlichen Frage an unſeren Zeitgeiſt, von Emanuel von Fellenberg von Hofwyl. Bern bei Jenni. 1830.

Die Schrift iſt den hohen Regierungen der 22 Cantone der Schweiz, der löblichen ſchweizeriſchen gemeinnützi-

gen Geſellſchaft und allen theilnehmenden Vaterlands- und Menſchenfreunden zugeeignet. Ihr Zweck iſt: zum Behufe der Coloniſation der entſumpften Linthgegend im Glarner Lande und namentlich neben der zweckmäßigen Cultivirung des Bodens für die Bildung der armen, verwilderten Jugend jener beiſpiellos elenden Einwohner die Theilnahme edler Menſchenfreunde in Anſpruch zu nehmen. Innerhalb 10 Jahren ward das große Entſumpfungswerk durch die edlen Bemühungen der Menſchenfreunde Eſcher in Zürich, Schindler von Mollis und Heer in Glarus vollbracht, nachdem über eine Million Schweizerfranken an Beiträgen gewonnen worden war. Nun iſt der Boden entſumpft, die phyſiſche Geſundheit der Bevölkerung der umliegenden Schweizergauen vor ferneren Bedrohungen geſichert, „aber die Bodenentſumpfungswohlthat ſollte durch eine durchgreifende Menſchheitsentſumpfung gekrönt werden" (S. 7.). Herzzerreißend iſt die Schilderung des namenloſen Elendes der Armen im Linth- und Serefthale und auf Kerenzen und der furchtbaren Entſittlichung dieſer in der größten Dürftigkeit lebenden Menſchen (S. 10—20). „Es iſt ſcheußlich anzuſehen," ſo ſchreibt ein würdiger Religionslehrer des Serefthales, „wie abgezehrte Menſchengerippe die eckelhafteſten, unnatürlichſten Gerichte, Aaſe todter Thiere, Grüſchklöſſe (eine Viehmäſtung), Neſſeln, Plätſchgen ꝛc. mit dem gierigſten Heißhunger verſchlingen. Ihren Körper können ſie nicht einmal mehr ſo weit bedecken, als es die gemeinſte Schamhaftigkeit fordert, noch weniger gegen Kälte und Näſſe ſich ſchützen. Reinlichkeit iſt ihnen vollends unmöglich. Die wenigen Lumpen, die ſie noch haben, hängen Tag und Nacht an ihnen, bis ſie von ſelbſt wegfallen. 12—20 Perſonen ſind zuweilen in Einer Stube gleichſam in einander gepreßt, ſo daß ſie ſich gegenſeitig hindern, die Luft verpeſten, das unglückliche Leben noch unendlich unglücklicher machen ꝛc. Menſchen beider Geſchlechter, ohne Unterſchied des Alters und der Verwandtſchaft, leben Tag und Nacht, halb und ganz entblößt, mit und bei einander, in den engſten Raum zuſammengedrängt, wovon Erſtickung der Schamhaftigkeit, frühe Ausſchweifungen und die mannigfaltigſten Krank-

heiten die nothwendigſten Folgen ſind. — Von Betten iſt bei ihnen gar nicht die Rede. Im glücklichſten Falle iſt ein ſchlechter Laubſack ohne Bedeckung ihr Lager, aber bei weitem der größere Theil, ſelbſt Kranke und Alte, müſſen auf dem Ofen oder auf hartem Holze die Nacht zubringen ꝛc." Gleiches Schaudern erregend iſt die Schilderung der gänzlichen Entſittlichung dieſer elenden Menſchen (S. 20—24). Zwei edle Männer, Landamman und Pfarrer Heer entwarfen daher einen Rettungsplan für dieſe bedauernswürdige Menſchenklaſſe, berechnet auf die Hebung der Urſachen ihres Elendes: Verdienſtloſigkeit und Sittenverderbniß. Je ſchwerer die moraliſche Beſſerung der Erwachſenen ſich darſtellte, deſto mehr mußten ihre Blicke ſich auf das heranwachſende Geſchlecht werfen, um dieſes ſeiner höheren Beſtimmung zu gewinnen und dem drohenden Verderben zu entreißen. Die Möglichkeit dieſes Werkes gründlicher Rettung überzeugend darzuſtellen und dadurch allgemeine Theilnahme und Unterſtützung zu bewirken, iſt die Hauptbeſtimmung dieſer Schrift, die gewiß bei gefühlvollen Leſern ihren Zweck nicht verfehlen wird. Die Sprache iſt eindringlich, belehrend und überzeugend. Der Aufruf der beiden Herren Heer ward 1816 erlaſſen. Vier Berichte der Hülfsgeſellſchaft zu Glarus von 1817—1824 geben Nachricht über den Erfolg der Ausführung dieſes Rettungsplanes und ſind erfreuliche Belege von der unermüdeten Sorgfalt der Unternehmer für die Beförderung des wohlthätigen Zweckes wie von der großen Mildthätigkeit. Die Urbarmachung des angekauften Linthbodens und die Bepflanzung deſſelben beſchäftigte ſchon im erſten Jahre 250 dürftige Perſonen. Vorzugsweiſe aber muß unſer Intereſſe die Armenſchule wecken, mit deren Anlegung nach Fellenbergs Muſterſchule ſich die Geſellſchaft beſchäftigte, weßhalb ſie einen hoffnungsvollen Jüngling nach Hofwyl ſandte, um dort von Wehrli zu dieſem Geſchäfte zugebildet zu werden. Die Armenſchule begann mit 28 Knaben, die ganz von der Anſtalt erhalten, vom 8—11. Lebensjahre ausgewählt und bis in ihr 16. Jahr erzogen werden. Jedem Knaben wird ein kleiner Platz angewieſen, den er in der Zwi=

ſchenzeit zu ſeinem Vortheile bepflanzen kann, deſſen Ertrag in eine Erſparnißkaſſe gelegt und bei ſeinem Austritte ihm ausbezahlt wird. Jeder Knabe erhält beim Eintritte vier neue Hemden, ein Sonntagskleid, ein Werktagskleid, die nöthigen Strümpfe, zwei paar Schuhe, zwei Halstücher, zwei Nastücher und eine ſchwarze lederne Kappe. Die Koſt iſt einfach und nahrhaft. Zum Frühſtück: Milch und Brod, zu Mittag: Suppe oder abgerahmte Milch, gekochte Erdäpfel, Sauerkraut oder ein Gartengemüſe, alle Sonntage wird geräuchertes Kuh- und Schweinefleiſch dazu gegeben; Nachts: Milch und geſchwellte Erdäpfel. Sommers ſtehen ſie um fünf, Winters um ſechs Uhr auf, machen vorerſt ihre Betten, wo je zwei und zwei einander helfen, reinigen in einer beſtimmten Kehrordnung ihre Schlafzimmer, waſchen ſich ſelbſt und auf gemeinſames Gebet und Frühſtück folgt im Sommer eine, im Winter zwei Stunden Unterricht, nachher Feld- oder Hausarbeit. Nach dem Mittageſſen um zwölf Uhr wird eine Viertelſtunde Erholung zugelaſſen, dann folgt eine Stunde Unterricht, hierauf wieder Arbeit bis zum Nachteſſen um ſieben Uhr. Ein Bericht des Lehrers Lütſchg an der Armenſchule über ſeine Leiſtungen zur ſittlichen Verbeſſerung ſeiner Zöglinge liegt bei, der leſenswerth iſt. Beſonders nachahmungswerth ſind die Rückblicke, die er alle Abende au fihre ſittliche Aufführung ſeine Zöglinge werfen macht. Der Lehrplan iſt einfach und wechſelt mit Unterricht im Leſen, Schreiben, Rechnen, Singen, deutſcher Sprachlehre, bibliſchen Geſchichte, Schweizergeſchichte und Naturgeſchichte. Dieſe Armen-Erziehungsanſtalt gedeiht vortrefflich, iſt bereits zu 34—36 Kindern angewachſen, einer der Zöglinge nach Hofwyl geſendet worden, um dort nach Herrn von Fellenbergs menſchenfreundlichem Anerbieten zum Lehrgehülfen für den wackeren und achtungswerthen Hauptlehrer Lütſchg zugebildet zu werden. Und doch will dieſer ſegensreichen Anſtalt in neuerer Zeit aus Mangel an Unterſtützung der Untergang drohen. Kräftige Worte ſpricht darum der verdienſtvolle Herausgeber dieſer Schrift an die Regierungen und Bewohner des gemeinſamen Vaterlandes, ſchildert mit edler, menſchen-

freundlicher Wärme die großen Vortheile, welche aus dieſer Linth-Erziehungsanſtalt für die geſammte Schweiz hervorgehen müſſen, entwickelt den Plan, ſie zu einer Normalanſtalt für Armen-Erziehung und für Bildung von Dorfſchullehrern zu erheben und erbietet ſich ſelbſt zu nahmhaften Beiträgen für dieſen wahrhaft patriotiſchen Zweck. Mögen ſeine Worte von den patriotiſchen Schweizern wohl beherzigt werden und bei den Cantonsregierungen den erwünſchten Eingang finden! Möge dem edlen Linth-Eſcher, ſtatt des ſteinernen oder ehernen Denkmals, ein weit würdigeres, ſeinem vaterländiſchen Sinne entſprechenderes Monument in der Erhaltung und Erweiterung dieſer armen Kinder-Anſtalt errichtet und in der Nationalbeſtimmung deſſelben ſein Name, wie er verdient, unter ſeinen Landsleuten verewigt werden!

d'Autel.

Freimüthige Jahrbücher

der allgemeinen

deutſchen Volksſchulen,

herausgegeben

von

Dr. F. H. C. Schwarz,
Profeſſor der Theologie und Großherzoglich Badiſchem Geheimen Kirchenrath zu Heidelberg;

Dr. Fr. L. Wagner,
Großherzoglich Heſſiſchem Kirchen- und Schulrath zu Darmſtadt;

A. H. v'Autel,
Königl. Württemb. Oberconſiſtorialrath, Oberhofprediger, Prälat, Vorſtand der Commiſſion für die Erziehungshäuſer, und Ritter des Ordens der Württemb. Krone zu Stuttgart;

Dr. C. A. Schellenberg,
Herzogl. Naſſauiſchem Geh. Kirchen- und Oberſchulrath zu Wiesbaden.

Jahrgang 1830.

Zehenter Band. Viertes Heft.

Stuttgart,
im Verlage der J. B. Metzler'ſchen Buchhandlung.
1830.

Inhalt

des vierten Heftes von 1830.

Seite.

Zweite Abtheilung. Abhandlungen.

1. Ueber Sonntagsſchulen. Beantwortung einer Preisaufgabe vom Muſterlehrer Beil. . . . . . 255—290
2. Pädagogiſche Irrthümer, hauptſächlich in Beziehung auf den Elementarunterricht überhaupt und insbeſondere auf die Volksſchule. Von Pfarrer Kloker in Mezingen u. U. . . . . 290—330

Dritte Abtheilung. Literatur und Miscellen.

Literatur. A. Elementarſchulen überhaupt.

1. Verſuch einer ins Einzelne gehenden Darſtellung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in einer gemiſchten Volksſchule von reichlich hundert ſchulpflichtigen Kindern, mit einiger Abänderung

Seite.

geformt nach dem gegebenen Vorbilde der Normalſchule zu Eckernförde von H. Schlüter, Lehrer an der Schule in Wohlde. Schleswig 1829. Im Verlag des K. Taubſtummen-Inſtituts. . . 330—334

2. Handbuch für das deutſche Volksſchulweſen. Den Vorſtehern, Aufſehern und Lehrern bei den Volksſchulen gewidmet von Dr. Wilh. Harniſch. Zweite ganz umgearbeitete Aufl. (Dritte Aufl. der deutſchen Volksſchulen). Breslau bei Groß, Barth u. Comp. 1829. XVI. u. 453 S. . . . . . 334—338

Zweite Abtheilung.

Abhandlungen.

1.
Abhandlung
über
die Preisaufgabe, die der K. Württemb. kathol. Kirchenrath den untergeordneten Schullehrern und Proviſoren für das Jahr 1828 und 1829 zur Löſung vorlegte.

„Welches iſt der Lehrſtoff, die Lehrform und „der Lehrton für die nach dem Geſchlechte „getrennten Sonntagsſchulen auf dem „Lande?“

„Welche Altersklaſſen eignen ſich am beſten „für die Sonntagsſchule, und wie ſoll der „Lehrſtoff unter die Altersklaſſen ver„theilt werden?“

Motto:
Naturgemäße Menſchenbildung,
Wahre beglückende Aufklärung.

Verfaßt
von
dem Muſterlehrer Beil zu Tiſſen bei Saulgau.

Einleitung.

Möglichſt große, geiſtig-ſittliche Vollkommenheit iſt das Ziel unſers Daſeyns, das Ziel, dem auch der Geringſte

im Volke zuſtreben ſoll. In uns allen hat der Schöpfer, von dem gleichen Urquell des Lichtes, einen Funken gelegt. Alle Menſchen haben das gleiche Recht, ſich aus dem irdiſchen Schlamme immer mehr zu ihrer Beſtimmung empor zu ſchwingen, ſich geiſtig immer mehr auszubilden. Deutſchland hat dieſes Recht allgemein geltend gemacht. Das Württembergiſche Volk insbeſondere erfreut ſich des Glückes, in vollem Genuſſe deſſelben zu ſeyn. Württembergs Regierung vorzüglich iſt es, die ſich's zur erſten, zur heiligſten Pflicht rechnet, Jedem und Allen im Volke die Möglichkeit geiſtiger Ausbildung zu verſchaffen. Raſche, erfreuliche Fortſchritte hat die Ausführung dieſes großen Werkes in unſerm Königreiche, und namentlich auch in den katholiſchen Landestheilen, gemacht. Nicht nur blühen aller Orten gute Kinderſchulen; es iſt auch die Veranſtaltung getroffen, daß die Erwachſenern durch die Sonntagsſchule bis nach vollſtrecktem 21. Lebensjahre Gelegenheit und Veranlaſſung haben, das begonnene Werk der Bildung fortzuſetzen und wo möglich der Vollendung nahe zu bringen. Nicht minder iſt dafür geſorgt, daß die Werkzeuge zur Ausführung des Bildungsgeſchäftes, die Lehrer, ſich immer mehr und mehr für ihren Beruf befähigen. Wie auf die zweckmäßigſte Weiſe Pflanzſchulen für junge Lehrer angelegt ſind, ſo fehlt es auch nicht an geſetzlich gegründeten Fortbildungsgelegenheiten und an Ermunterungsmitteln zu immer größerer Vervollkommnung für angeſtellte Lehrer. Sogar das Mittel, durch Preisaufgaben Anlaß zur Fortbildung zu geben, iſt nicht vergeſſen. Von der oberſten Schulbehörde ausgehend und auf praktiſche, weniger bearbeitete, aber um ſo einflußreichere Theile des Schulweſens angelegt, wie ſie es bisher ſind, können Preisaufgaben für die Sache der Volksbildung nicht anders als fördernd und für die Lehrer, welche ſich ihrer Bearbeitung unterziehen, nur bildend ſeyn. Mit den Grundſätzen der Klaſſification in der Kinderſchule und denen der Fixirung und Vertheilung des Lehrſtoffs durch die vorhergehenden Aufgaben in's Reine gekommen, kann auch die Aufgabe über das Weſen der ländlichen Sonntagsſchulen nicht weniger bezwecken, als

das ſegensvoll Angefangene durch den vollen Bildungslauf des Landvolks durchzuführen und zum vollendeten Ganzen zu geſtalten. Zur Erreichung dieſes Zweckes beizutragen, iſt die Abſicht des Verfaſſers der gegenwärtigen Abhandlung. Möchte eine große Zahl Schulleute ſich der Arbeit unterziehen und noch mehre die dadurch veranlaßten Vorſchläge zum Beſten der Volksbildung gewiſſenhaft anwenden.

Abhandlung.

Summariſche Ueberſicht.

Erſter Abſchnitt. Aufſtellung von Grundſätzen zur Entwicklung des Weſens der ländlichen Sonntagsſchulen.

Vorbemerkungen.

a) Nothwendigkeit der Entwicklung des Weſens dieſer Schulen.

b) Wodurch das wahre Weſen beſtimmt werde.

Erſter Geſichtspunkt.

Verhältniß der Kinder- zur Sonntagsſchulbildung.

Zweiter Geſichtspunkt.

Beruf und Beſtimmung der Landleute. (Beten, Arbeiten und Gehorchen.) —

Dritter Geſichtspunkt.

Zweck und Nutzen der Sonntagsſchule.

Zweiter Abſchnitt. 1. Der Lehrſtoff der ländlichen Sonntagsſchule — a) feſtgehalten in den drei Grundzügen der Beſtimmung und Bildung der Landleute:

Gebet, (Gott,)
Arbeit, (Natur,)
Gehorſam. (Menſch.)

b) Die gegenſeitigen Mittheilungsmittel ſind:

Sprache,
Zahl,
Form,

als diejenigen Kunſtgegenſtände, die beim Sonntagsſchüler erhalten und noch mehr ausgebildet werden müſſen.

2. Theilweiſe Angabe des Inhalts eines jeden dieſer Lehrgegenſtände nach dem Bedürfniſſe beider Geſchlechter.

A. Religions- und Sittenlehre.

Sie wird durch die kirchliche Chriſtenlehre als der weſentlichſte Theil des Sonntagsſchulunterrichts abgehalten und in der Schule ſelbſt allen Lehrtheilen religiöſe Beziehung verſchafft.

B. Sprachunterricht.

(Sprechen,
Leſen,
Schreiben, Sprach- und Rechtſchreiblehre, Stylübungen, Singen.)

C. Verhältniſſe und Beziehungen zur Natur und Menſchheit, Weltkunde oder:

Erd-, Minen-, Stoff-, Pflanzen-, Thier-, Menſchen-, Völker- und Geſchichtskunde.

Namentliche und ſtufenweiſe Angabe der Theile davon.

Abweichungen von einigen Punkten dieſes Lehrſtoffs hinſichtlich der Mädchenbildung.

D. Zahlenlehre.

E. Formen- und Schreiblehre.

Zuſammenziehung der Vielheit dieſes Lehrſtoffs auf das Eine in Allem.

Dritter Abſchnitt.

Die Lehrform des Sonntagsſchulunterrichts.

1. Grundſätze für Auffindung der wahren Lehrform, woraus reſultirt, daß

2. die akroamatiſch-heuriſtiſche Lehrform die vor-, wenn auch nicht alleinherrſchende ſey.

Vierter Abſchnitt.

Der Lehrton der Sonntagsſchule.

Der Lehrer trifft denſelben, wenn er zwiſchen zwei Aeußerſten das Mittelſte wählt.

Merkzeichen des rechten Lehrtons.

Weſen deſſelben.

Welcher Lehrer ihn gewiß treffe, welcher nicht.
Wirkungen des guten Lehrtons.
Ueble Folgen des ſchlechten.

Fünfter Abſchnitt.

Die Altersklaſſen der Sonntagsſchule.

Nach welchen Grundſätzen und Rückſichten ſie beſtimmt werden.

Das Ergebniß davon iſt:

zwei Klaſſen,

die erſte mit Schülern vom 14. bis 18. Jahre.
— zweite — — — 18. — 21. —

Das Charakteriſtiſche einer jeden dieſer Klaſſen.

Sechster Abſchnitt.

Vertheilung des Lehrſtoffs unter die beiden Altersklaſſen der Sonntagsſchule.

Grundſatz:

Nach der eigenthümlichen Verſchiedenheit der Klaſſen, nämlich: nach der vorwaltenden Verſtandes- und nach der vorwaltenden Vernunftthätigkeit theilt ſich der Lehrſtoff.

Für die erſte Klaſſe dient derjenige, welcher den Verſtand am meiſten in Thätigkeit ſetzt und zugleich geeignet iſt, den mitwaltenden Kräften Nahrung zu verſchaffen.

Für die zweite Klaſſe iſt nebſt dem Vernunft übenden noch derjenige Stoff beſtimmt, welcher

a) für's öffentliche und bürgerliche,
b) für's häusliche Leben, oder
aa) Jünglinge und
bb) Mädchen nach ihren Eigenthümlichkeiten für's Leben bildet.

Erſter Abſchnitt.

Aufſtellung einiger Hauptgeſichtspunkte zur Entwicklung des Weſens der ländlichen Sonntagsſchulen.

Vorbemerkungen.

a) Nothwendigkeit der Entwicklung des Weſens dieſer Schulen.

Alle in der Preisaufgabe gemachten Anforderungen — Lehrſtoff, Lehrform, Lehrton und alle übrigen Verhältniſſe zwiſchen Unterricht, Schülern und Lehrer — werden in Entwicklung des Weſens der fraglichen Sonntagsſchulen aufgewieſen und beſchrieben. Darum iſt es vor allem wichtig, über das, was dieſe Art von Schulen an ſich ſind, und was ſie leiſten ſollen, auf's Klare zu kommen.

b) Wodurch ihr wahres Weſen beſtimmt werde.

Das wahrr Weſen der ländlichen Sonntagsſchulen kommt zum Vorſchein

a) durch Betrachtung des Verhältniſſes der Bildungsſtufe, auf der die Sonntagsſchüler ſtehen, zu der, auf der ſie früher als Kinderſchüler ſtanden;

b) durch Auffindung pädagogiſcher Anknüpfungs- und Haltpunkte in der Beſtimmung und dem Berufsleben der Schüler, und

c) durch Feſtſetzung des Zweckes und Zieles, dem die Sonntagsſchule zuſtreben ſoll.

Dieſe leitenden Geſichtspunkte bilden die Grundlagen, wodurch ſich entwickelt, was in der vorhergehenden Periode geſchehen ſey, was in der gegenwärtigen, in der eine ganz andere Seelenthätigkeit und ganz andere Bedürfniſſe vorherrſchen, geſchehen ſolle, wodurch und unter welchen Bedingungen ihre bezweckte Bildung dem Ziele der Vollendung anzunähern ſey. Da aber dieß Ziel, dem die Schule zuzuſtreben hat, durch die allgemeine Beſtimmung und den beſondern Beruf der Schüler bedingt iſt, ſo darf zu Aufklärung des Weſens dieſer Schulen nicht unterlaſſen werden, vorerſt auch hievon in's Reine zu kommen. Es iſt ſonach vor Allem zu verhandeln

das Verhältniß der Kinder zur Sonntagsſchule,

der Beruf und die Beſtimmung der Schüler,
Zweck und Ziel der Sonntagsſchule.

Erſter Geſichtspunkt.

Verhältniß der Kinderſchulbildung und Beziehung zur Sonntagsſchulbildung.

Da die folgende Bildungsſtufe ſich auf die vorhergehende ſtützt, ſo klärt eine vollſtändige Ueberſicht des dießfallſigen Verhältniſſes ungemein Vieles auf.

Das Princip der Kinderſchule iſt die Entwicklung der Kraft durch Selbſterzeugung — Productivität — der in der menſchlichen Natur liegenden Urelemente alles Wiſſens, Könnens, Wollens und Fühlens und durch die daraus hervorgehende Uebung;

das Princip der Sonntagsſchule aber — und zum Theil auch ſchon das der obern Klaſſe der Kinderſchule — iſt die Empfänglichkeit — Receptivität — für die Erkenntniß der Dinge außer ihr, für das Aufnehmen der Natur und der Geſchichte, alſo der poſitive Unterricht, das hiſtoriſche Wiſſen und die aus ihnen hervorgehende Einſicht.

Die vorherrſchende Seite in der Kinderſchule iſt das Subjekt: der Zögling ſelbſt — der formale Unterricht; in der Sonntagsſchule — ſo wie in der Oberklaſſe der Kinderſchule — das Objekt: die Natur und das Wiſſen — der materiale Unterricht.

Wie der hauptſächliche Mittelpunkt der erſten Selbſterzeugung iſt, ſo iſt der der zweiten Mittheilung; wie das Ziel der erſten hauptſächlich Fertigkeit iſt, ſo iſt das der zweiten Kenntniß. Die erſte führt den Zögling in ſich ſelbſt, die zweite in's Leben. Die erſte, obgleich ſelbſtſtändig in ſich, wird für die zweite nothwendig vorbereitend. Sie ſetzt den Zögling in den Stand, ſich die für's Leben nöthigen Kenntniſſe anzueignen. Das vermittelnde Band zwiſchen beiden iſt die Sprache. Wie die vorherrſchende Seelenthätigkeit und mit ihr die Art, jeden Gegenſtand der Kinderſchule zu entwickeln, ein organiſches Geſetz ihres Stufenganges in dem Subjekte, näm-

lich in der Natur des Zöglings ſelbſt hat, ſo hat der Unterricht beim ſchon entwickelten ſelbſtſtändigen Sonntagsſchüler und mit ihm die Art, jeden Gegenſtand bei Schülern dieſer Art zu behandeln, ein organiſchrs Geſetz in dem Objecte, nämlich in der Natur des Gegenſtandes ſelbſt. Wie die Kinderſchule vom Elemente, als Gegenſtand der Elementarbildung, ausgeht, ſo die Sonntagsſchule von der Anſchauung des Ganzen, als Gegenſtand des Sonntagsſchulunterrichts. Wie der Zögling bei jener zur Umfaſſung des Inhalts, ſo gelangt er bei dieſer zur Kenntniß der einzelnen Merkmale. Wie die Elemente für die Kinderſchule aus dem Weſen der Menſchennatur abgeleitet und den organiſchen Geſetzen der Geiſtesthätigkeit gemäß entwickelt werden: ſo wird der Unterrichtsſtoff der Sonntagsſchule aus dem Weſen der objektiven Natur der Dinge abgeleitet, und den organiſchen Geſetzen des Wiſſens an ſich, und dem Bedürfniſſe des Zöglings gemäß entwickelt. So gibt man ſich z. B. in der Kinderſchule mit der Leſeübung ab, um Fertigkeit darin zu erlangen; in der Sonntagsſchule aber wird die Kunſt gelehrt, Gedanken zu leſen, und dieſe Anleitung wird organiſch und im Zuſammenhange mit der Menſchennatur betrachtet, die Sache, der innere Gehalt kommt hier zur Sprache.

Zweiter Geſichtspunkt.

Beſtimmung und Beruf der Landleute.

Die ihrer Lage und Stellung angemeſſene und darauf berechnete Beſtimmung bezeichnen die Landleute am beſten, wenn ſie ſagen:

„Wir thun Gott und uns ſelbſt und dem Lan-
„desherrn genug, wenn wir
„beten,
„arbeiten und
„gehorchen.“

Dieß iſt mehr als wahr. Betet der Landmann, d. h. iſt er ein guter Chriſt, glaubt er vernünftig und einfältig; arbeitet er fleißig und mit Verſtand und Ueberlegung; ſo iſt er mit ſich ſelbſt, und Gott und Staat und Kirche

ſind mit ihm zufrieden. Dieſe drei Grundzüge ſind es, die das religiöſe, häusliche und bürgerliche Leben der Landleute charakteriſiren, ſie ſind es, die den Bildungskreis beſchreiben, auf den ſie nicht nur vollen Anſpruch haben, wenn anders ſie für den Himmel, für Haus und Bürgerthum erzogen werden ſollen, ſondern den ſie auch durchlaufen müſſen, wenn eine allgemeine Volksbildung Statt finden und ſie dem Vaterlande eben ſowohl als der Menſchheit angehören wollen. Wo dieſe drei Kräfte vereint wirken, da iſt die wahre Bildung der Landleute vollendet; aber keine ſey ohne die andere, und jede im rechten Verhältniſſe zu der andern.

Ich erkläre mich umſtändlicher:

Es iſt wohl recht, den Geiſt durch Anſchauen, Aufmerken und Denken zur Selbſtthätigkeit, durch Selbſtthätigkeit zur Selbſtkraft, durch Selbſtkraft zum Selbſtwiſſen und Selbſtkönnen und durch dieſes zum vollen Selbſtbeſtehen zu bringen; aber wie dieß noch nicht die wahre Aufklärung und Bildung des Menſchen überhaupt iſt, wie ſie einige Pädagogen fälſchlich dafür hielten, ſo ſchließt ſie auch den Bildungskreis der Landleute nicht. Die tiefſte und heiligſte Bildungs- und Heilkraft, die allein Erlöſung von allem Uebel verſchafft, iſt unangeregt, die Sonnenkraft der Religion. Bloß mit geſtärkter Erkenntnißkraft langt der Menſch nicht aus. Das Leben des Menſchen beſteht nicht bloß im Erkennen; er hat ſein Hauptweſen in der Vernunft, die Vernunft aber entwickelt ſich durch ihr Licht, ihr Licht aber iſt von Gott, und das iſt rein erhellend und belebend nur im Chriſtenthume aufgegangen. Da auch der Landmann erſt durch dieſe göttliche Bildungskraft in ſein wahres Leben verſetzt wird, die ihn ſich ſelbſt, die ihn Gott, die ihn ſeiner geordneten Thätigkeit, die ihn der Kirche und dem Staate übergibt, ſo ſteht mit Recht und mit Grund zu erwarten, daß beim Landmanne das chriſtliche Princip in ſeine volle Wirkſamkeit geſetzt werde, daß er, wie er ſagt, beten lerne.

Ein zweiter Grundzug der Beſtimmung der Landleute und der mit ihr verknüpften Bildung iſt ihre Beſchäftigung — das Leben und Arbeiten im Schooße der

Natur. Sie iſt geeignet, an einfache, reine Sitte zu gewöhnen. Die Feldarbeit nährt ein hoffendes Vertrauen, der Feldarbeiter ſieht mit frommem Blicke zum Himmel hinauf, und die Lerche ſingt ihm in das Herz, daß ſich der Gottesgedanke in ihm erhebt. Hat er nur ſo viel gelernt, daß er beten kann, ſo öffnet ſich ihm auch wohl der Himmel, und er denkt an den Vater, der droben waltet. „Bete und arbeite.“ Wie der Landmann durch ſeinen Beruf zur Einſicht des Verhältniſſes gelangt, in welchem er mit Gott ſteht, ſo lernt er dadurch auch ſein Verhältniß zur Natur kennen. Er ſieht, daß ihm die Erde zwar nur Dorn und Diſteln trägt, daß durch ſeine Arbeit aber ihr Schooß ſich öffnet und der Boden reichliche Früchte bringt, und zwar deſto reichlicher, mit je mehr Kraft und Verſtand er den Boden behandelt. Hiedurch erfährt er, daß er, ähnlich Gott, ein zweiter Schöpfer iſt, und gewinnt Liebe zur Arbeit.

Der dritte Grundzug iſt die Erkennung der unwandelbaren, unbedingt gebietenden Pflichten, deren Erfüllung ſich der Landmann zum unverbrüchlichen Geſetze machen muß, damit er ſich in das bürgerliche und öffentliche Leben ſo ſchicke, wie in die Arbeit. (Doch iſt dieß nur vom Jünglinge zu verſtehen, denn des Mädchens Beſtimmung iſt nur Häuslichkeit.) Die Verfaſſung, die Gewohnheiten, die Sitten, die Rechte, die Pflichten, die Freiheiten ſind hier Hauptbaltpunkte der Bildung des Landmannes. Gewohnt, wohlmeinende Väter und gehorſame Kinder zu ſeyn, lebt der Landmann des Glaubens, ſeine Obrigkeit übe keine andere Gewalt über ihn aus, als welche ein guter Vater über ſeine innigſt geliebte Kinder ausübt, deßhalb rechnet er gewiſſenhaftes Gehorchen ſich zur heiligſten Pflicht.

Beten, arbeiten und gehorchen ſind alſo die drei Grundzüge und Haltpunkte ländlicher Bildung.

Sowohl nach ihrem Weſen, als in pädagogiſcher Hinſicht ſind ſie in gegenſeitiger, unzertrennlicher Verbindung. Jeder dieſer drei Haltpunkte ſtellt auch in ſeinem eigenen Weſen die andern dar, führt zu ihnen und trägt ihre Keime weſentlich in ſich. Die Kenntniſſe von Gott,

Natur und Menſch — Gebet, Arbeit und Gehorſam — und ihre Mittheilungsmittel durch Sprache und Schrift können nicht erlangt, und die nöthigen Fertigkeiten darin nicht erreicht werden, ohne geiſtig und körperlich zu handeln und alſo die beiderſeitige Kraft anzuregen und zu üben.

Aber frei und unabhängig ihren eigenen Gang verfolgend und nach eigenen Geſetzen ſich bewegend, entwickelt jede doch nur Eine Richtung, und regt die andere nur an. Jede bringt nur Eine der allgemeinen Anlagen der menſchlichen Natur zur Fertigkeit, und macht dabei die andern des Anbaues empfänglich, bereitet ſie zur Uebung und Vervollkommnung vor, ohne dieß allein für ſich ſelbſt zu vermögen. Der ländliche Kinderſchüler wäre unbehülflich und unwiſſend fürs Leben, wenn ihm nicht die Arbeit zu Hülfe käme; und ein herangewachſener Arbeiter ohne Vorbereitung durch die Schule würde eben ſo unvermeidlich nur ein gedankenloſer, blind mechaniſcher Arbeiter, der ſeinen Naturbeobachtungen und Erfahrungen weder Umfang zu geben, noch ſie in wirkliche Einſicht und allgemeine Grundſätze zu verwandeln, noch ſie menſchlich befriedigend und bürgerlich wohlthätig zu benutzen vermöchte.

Der ländliche Lebenszweck beſteht ſonach in verſtändiger Bemeiſterung der Natur, und in der Geſchicklichkeit und Fertigkeit, ſich in die Verhältniſſe zu Gott und zur Menſchheit zu ſchicken, d. i. in Arbeit, Gebet und Gehorſam.

Den Kreis eines jeden dieſer drei Grundzüge faſſe der Lehrer nicht nur ſelbſtſtändig ins Auge, ſondern benutze und verbinde ſie pädagogiſch zum Zwecke vollſtändiger Bildung.

Dritter Geſichtspunkt.

Zweck und Nutzen der ländlichen Sonntagsſchule.

Die Sonntagsſchule ſoll auch wiſſen, welche Bedürfniſſe ſie zu decken, welche Lücken der Bildung ſie auszufüllen habe.

Was die Kinderſchule als ſolche nicht zu bewirken vermag, was ſie lückenhaft, eckig läßt, das runde der Sonntagsſchulunterricht ab. Die Kinderſchule legt zwar der Bildung Grund und Boden, aber ohne die Sonntagsſchule wäre alles Weiterbauen eingeſtellt, Nichts vollendet, Nichts abgerundet, Nichts als Ganzes abgeſchloſſen. Zur Vollſtändigkeit der Bildung iſt alſo die Sonntagsſchule unumgänglich nothwendig.

Sie iſt nicht für diejenigen Individuen beſtimmt, die den Kinderunterricht verſäumten. Will ſie einen weſentlichen Theil in dem Zuſammenhange einer zweckmäßigen Verfaſſung des Volksſchulweſens bilden, ſo muß ſie Gelegenheit zur vollkommenern Ausbildung für die der Kinderſchule entwachſene Jugend ſeyn, damit dieſe nicht nur vor dem unter der Laſt der Werktagsarbeit gewöhnlichen Vergeſſen des in der Kinderſchule Erlernten bewahrt, ſondern bei vermehrter Kraft auch weiter und zum Ziele ihrer Bildung geführt werde.

Die Sonntagsſchule ſetzt den in der Kinderſchule begonnenen, auf ihre Bildungsperiode paſſenden, materiellen Unterricht bis zu demjenigen Ziele fort, welches nach der allgemeinen Beſtimmung und dem beſondern Berufsverhältniſſe dem Landmanne geſteckt iſt. Ihr Zweck kann offenbar kein anderer ſeyn, als: das in der Oberclaſſe angefachte Werk der materiellen Bildung, nachdem dazu in den Unterclaſſen der formale Unterricht zuvor den Grund gelegt hatte, fortzuſetzen, und wo möglich der Vollendung nahe zu bringen. Um die Schwachen, die ſich ſpäter Entwickelnden ſo viel möglich zu vervollkommnen und zur eigenen Fortbildung aufzumuntern und anzureizen, und um die Vorangeeilten und Frühreifen zu vollenden, ſind Sonntagsſchulen das einzige Mittel.

Sie ſollen ihrer Beſtimmung gemäß nicht das lehren, was den Kinderſchulen zukommt, ſie ſollen auch in der Regel nicht ergänzen, was jene vernachläßigen, und wenn dieß geſchehen muß, ſo iſt ſchon nicht Alles im Geleiſe, wie es ſeyn ſoll. Iſt letzteres, ſo müſſen ſie zum größten Nachtheile des Unterrichts die Sonntagsſchüler noch in Kenntniſſen und Fertigkeiten üben, die mit

Recht ganz allgemein vorausgeſetzt werden ſollten. Dieſem Uebelſtande kräftigſt entgegenarbeitend enthält unſere Schulordnung die Beſtimmung,

„es ſolle kein Schüler aus der Kinderſchule entlaſſen „werden, der nicht in allen Fächern vollkommen un„terrichtet, und nicht im Beſitze der Fertigkeit des „Leſens und Schreibens ſey.“

Den hier in Bezug auf ländliche Sonntagsſchulen bezeichneten Zweck geben auch die Schulgeſetze an. Denn in Folge der allerhöchſten Schulordnung, nach welcher Sonntagsſchulen angeordnet ſind,

„um den in den Kinderſchulen erhaltenen Unterricht „zu wiederholen, zu ergänzen, tiefer einzuprägen, zu „üben und mit dem Steigen des Alters zu erweitern“

ſollen einerſeits die Sonntagsſchulen als Mittel dienen, dem Vergeſſen des in der Kinderſchule Gelernten vorzubeugen, und das Verſäumte (ſo viel dieß ohne Nachtheil für diejenigen, die ſich kein Zurückbleiben und kein Verſäumen zu Schulden kommen ließen, und ohne Störung des Ganges dieſer Schule geſchehen kann,) ſo viel möglich nachzuholen und zu ergänzen; andererſeits ſolleu ſie eine geſteigerte Fortbildung für den reifern Jüngling und das reifere Mädchen ſeyn, und deßwegen an die vorherrſchende Seelenthätigkeit dieſer Altersperiode und an das Bedürfniß im Leben ſich anſchließen.

Die Sonntagsſchule ſoll den Schüler mit ſich ſelbſt beſchäftigen, ſie ſoll bewirken, daß er ſein angefangenes Beobachten, Denken, Prüfen, Urtheilen fortſetzt, und ſich dadurch ausbildet zum verſtändigen Menſchen. Sie ſoll zur Bildung des Willens ſich nicht mit mechaniſchem Abrichten zu einzelnen Aeußerungen und Handlungen begnügen; denn die innere Geſinnung, die innere Richtung des Willens, nicht die äußerlich gegebenen Verhaltungsregeln allein, ſind das Objekt der Bildung. Ein blos Abgerichteter handelt nicht, weil er will, ſondern weil er an ein mechaniſches Vollziehen äußerer Befehle, an ein gedankenloſes Nachahmen der Beiſpiele Anderer gewöhnt worden iſt, daß er bei allen ſeinen Handlungen Nichts

denkt, Nichts will, und, wenn Nichts befohlen wird, auch Nichts thut.

Um alſo den Sonntagsſchüler zum richtigen und conſequenten Denken, und zum freien und feſten Handeln zu bilden, muß man nicht zuviel in ihn hineintragen, und zuviel von Außen modeln, ſonſt ſchwächt und erſtickt man die innere Geiſtesthätigkeit — das ſelbſt bewußte Denken und Wollen. Nur, was er ſelbſt verdauen, ſelbſt verarbeiten kann; was er beſtimmungs- und berufshalber nothwendig braucht; was auf keine Wiſſerei, auf keine unverdauten und eben darum ſchädlichen und gefährlichen Begriffe gegründet iſt; was er aus eigener Ueberzeugung will und nicht will: dieß iſt es, was der Sonntagsſchulbeſuch bezweckt. Geiſt und Gemüth der Sonntagsſchüler ſollen in dieſem entſcheidenden Alter, wo ſie ſo gerne in Ruhe und Trägheit zu ſinken pflegen, angeſpornt, gedämpft und zur Beſonnenheit gelenkt worden, wo ſie maaßlos und ein Opfer ungezügelter Triebe zu werden drohen. Das Alter des Sonntagsſchülers iſt die entſcheidendſte Periode ſeines Lebens; denn in dieſen Jahren kommt es darauf an, welche Grundſätze er auffaßt, und welche Beiſpiele von Handlungen er in ſeinen Umgebungen erblickt, welche Richtung ſein Geiſt nimmt, ob er an dem Rohen und Niedern kleben bleibt, oder ſich an das Edle und Höhere anſchließt.

Es iſt alſo Zweck und Ziel der Sonntagsſchule, ihre Zöglinge vor Ruhe und Trägheit, vor äußerem falſchen Können und Wiſſen zu verwahren, und durch vernünftige Leitung es dahin zu bringen, daß ihr Geiſt an Kraft, ihr Blick an Klarheit, ihr Urtheil an Schärfe, ihr Gefühl an Reinheit, ihr Herz an Milde gewinne, daß ſie alſo

vernünftig und mit Einfalt beten,
mit Verſtand und Kraft arbeiten,
willig und mit Ueberzeugung gehorchen.

Hier ſieht die Sonntagsſchule ihre Aufgabe. An ihr ſelbſt iſt es nun, ſie zu löſen. Wodurch? und wie? zeigen folgende Abſätze. —

Zweiter Abſchnitt.

1. Der Lehrſtoff der ländlichen Sonntagsſchule. Feſtgehalten in den drei Grundzügen ländlicher Bildung: Gebet, Arbeit, Gehorſam.

a) In Folge des eben aufgeſtellten Verhältniſſes der früheren zur jetzigen Bildung — d. i. der Kinder- zur Sonntagsſchule — iſt es hier aufs Aufnehmen derjenigen materialen Kenntniſſe abgeſehen, die im Leben Bedürfniß ſind und nur durch poſitives Einwirken von Außen erlernt werden können. Es fragt ſich daher: welches iſt die Quelle, woraus der Sonntagslehrer dieſe Kenntniſſe entnehmen kann? Sie iſt das Gebiet der menſchlichen Wiſſenſchaft und Kunſt. Daraus werde aber ja nicht mehr geſchöpft, als die allgemeine Bildung des Menſchen und Chriſten erfordert, und nur dasjenige Wiſſen und Können werde bezweckt, das der Arbeiter bedarf, der unter Gottes freiem Himmel im Schweiße ſeines Angeſichtes ſich und Andern das Brod verſchafft. Der Lehrſtoff iſt ſonach in der menſchlichen Natur und im Leben gegründet.

Durch die oben entwickelten drei Grundzüge der Beſtimmung und Bildung der Landleute:

„Gebet,
„Arbeit,
„Gehorſam"

ſind die Gegenſtände alles ihres Wiſſens und Könnens bezeichnet. Sie ſind daher, wie die Hauptbildungspuncte, ſo auch der einzig weſentliche Lehrſtoff für die Sonntagsſchule auf dem Lande.

Beten

bezeichnet der Landleute Verhältniß zu Gott, ihre Beſtimmung zur Religion und Sittlichkeit, dem Hauptziele ihrer Bildung, ihre Einſicht in das Weſen des Chriſtenthums und die Einrichtung ihres Lebens nach den Vorſchriften deſſelben.

Arbeiten

bezeichnet die Verhältniſſe und die Beziehungen, in welchen die Landleute zur Natur ſtehen. In ſtetem Verkehre

mit der Natur begriffen, ihr gegenüberſtehend und auf ſie wirkend, um ihr Erzeugniſſe abzugewinnen, die ſie freiwillig nicht giebt, erfahren ſie nicht nur die Eigenſchaften und Kräfte der Natur, ſondern lernen auch ihre eigenen Kräfte und Vermögen kennen, wodurch ſie die Hinderniſſe und Schwierigkeiten überwinden, die ihnen die ſinnliche Natur entgegenſtellt, und gelangen dadurch zu einer allgemeinen Einſicht in ihr Verhältniß zur Natur ſowohl, als der Forderungen, die ſie an dieſelbe machen, und der Kräfte, die ſie beſitzen und anwenden müſſen, um auf ſie zu wirken, ſie zu beherrſchen, und zu ihren Zwecken und nach ihren Bedürfniſſen zu benutzen.

An der Sonntagsſchule ſelbſt iſt es, zu ſorgen, daß die Landleute die Natur denkend anſchauen, ihrer geiſtig bewußt ſeien, und diejenigen Mittheilungen erhalten, die ihnen nöthig ſind, und worauf ſie von ſelbſt nicht kommen würden.

Gehorchen

bezeichnet die Verhältniſſe, in welchen die Landleute zur Menſchheit ſtehen, mit denen ſie bekannt ſeyn, in denen ſie leben, in die ſie ſich ſchicken müſſen. Hauptzüge aus der Geſchichte des Menſchen, d. i. ſeiner Entwicklung in der Zeit mit Hauptbeziehung aufs Vaterland und auf die landwirthſchaftlichen Gewerbe, auf Handel und Wandel vernehme auch der Landmann. Von der Verfaſſung des Vaterlandes, von Rechts= und Strafgeſetzen erfahre er ſo viel, als ausreichend iſt, ihm Liebe zum Vaterlande und dem Könige einzuflößen, und ihn vor Vergehen und Proceſſen zu warnen.

b) Als Mittel, als Form, dieſe drei materialen Gegenſtände mitzutheilen und darzuſtellen, dienen:

Sprache (Sprechen, Leſen, Singen).
Zahl (Rechnen).
Form (Zeichnen, Schreiben).

Und eben da ſie Mittel zur Sache, Form, Schaale ſind, nennt man ſie formale oder Kunſtgegenſtände, im Gegenſatz der materialen, der wiſſenſchaftlichen oder Realgegenſtände. Um ſie an ſich zu üben und zur Fertigkeit zu bringen, ſollten die formalen Lehrgegenſtände in der Regel

in der Sonntagsſchule nicht mehr vorkommen. Nur als das, was ſie ſind, als Mittel zum Material, zur Behandlung des Unterrichtsobjectes gelten ſie der Sonntagsſchule, wenn anders die Eingangs aufgeſtellten Grundanſichten durchgreifend, wenn ſie von weſentlichem Gehalte und geeignet ſind, Notiz von ihnen zu nehmen.

2. Theilweiſe Angabe des Inhalts eines jeden dieſer Lehrgegenſtände nach dem Bedürfniß beider Geſchlechter.

A. Religionslehre.

Da die Sonntags-Chriſtenlehre mit der Sonntagsſchule in genaueſter Verbindung ſteht, und geſetzlich alle Sonntage des ganzen Jahres ³/₄ Stund für beide Geſchlechter bis zu erreichter Volljährigkeit gehalten wird, um alle Religionslehren, die der Zögling vorher gemüthlich und geſchichtlich aufgefaßt hat, zu immer mehr geordnetem und vollſtändigem Zuſammenhange zu bringen und an's Herz zu legen: ſo erhält die Sonntagsſchule natürlich keinen Religionsunterricht mehr. Dieſer Unterricht geht der Sonntagsſchule unmittelbar voraus, iſt alſo mit ihr verbunden, und macht einen Hauptlehrtheil derſelben aus. Deſſen ungeachtet aber werde Alles und Jedes, was in der Sonntagsſchule gelehrt wird, auf Gott bezogen, Alles im Zuſammenhange mit ihm gezeigt, und das ganze Leben auf Erden im Lichte der Religion dargeſtellt. Nicht minder ſoll die Sonntagsſchule ſich bemühen, durch Aufgaben aufzumuntern und anzureizen, daß die h. Schrift des neuen Teſtaments, daß die größere bibl. Geſchichte von Chr. Schmid, daß deſſen moraliſche Erzählungen, Geſchichten und Exempel — Genofeva, Blumenkörbchen, Euſtachius, Weihnachtsabend ꝛc. zu Hauſe geleſen werden, wie dieß eine allerhöchſte Verordnung vom 2. Sept. 1823 zur Pflicht macht.

B. Sprachunterricht.

(Sprechen, Schreiben, Leſen, Singen.)

1. Vorleſen eines Lehrſtücks, woran ſich hernach eine Unterredung, eine Erklärung und Anwendung anknüpft. Leſeübung in ſchweren Handſchriften und Briefen.

2. Uebung im Dictando- und Geſchwindſchreiben, Abſchreiben, verbeſſertes, fehlerhaft geſchriebener Sätze.

3. Die Sprach- und Rechtſchreiblehre wird nach einem wohlberechneten und genau voraus entworfenen Stufengange theils in dictirten Sätzen, theils in Hausaufgaben wiederholt und zur Anwendung gebracht. (Den Stoff fur dieſe Sätze giebt der Realunterricht, der hier Mittel, wie für ſich Zweck iſt.) Der Lehrer geht dabei am ſicherſten, wenn er eine gute Sprach- und Rechtſchreiblehre zu Grunde legt, und zwar die, welche vorher in der Kinderſchule Leitfaden war.

4. Stylübungen.

Die Sonntagsſchüler ſollen ſich bloß über die Gegenſtände und Verhältniſſe des gemeinen, gewöhnlichen Lebens in der Rede und Schrift richtig ausdrücken, und den richtigen Ausdruck Anderer in Rede und Schrift richtig aerſtehen lernen.

Da es in dem Zwecke der Sonntagsſchule liegt, alles bisher Begonnene und Geübte zum vorgeſteckten Ziele der Vollendung zu bringen, ſo findet die Denk-, Sprach- und Rechtſchreiblehre ihre Anwendung und Vollendung in der Anleitung und Gewöhnung, über irgend einen Gegenſtand des alltäglichen Lebens zuſammenhängend und natürlich geordnet zu denken, und ſich eben darüber natürlich, einfach und richtig in der Rede und Schrift auszudrücken. Es werden daher kleinere und größere Aufſätze (zu Hauſe) ausgearbeitet, z. B. kurze Beſchreibungen, Berichterſtattungen, Rechnungen, Quittungen, Schuldſcheine, Zeugniſſe, Briefe, Verträge, Reverſe ꝛc. —

5. Uebungen im Singen.

Fortſetzung des in der Kinderſchule erlernten begriffsmäßigen Geſanges nach Ziffern oder Noten, und Vermehrung deſſelben mit vielen Liedern, theils ſolchen, welche zum kirchlichen Gebrauche dienen und der Einführung des allgemeinen Kirchengeſanges den Weg bahnen, theils ſittlich-guten Volksliedern.

6. Kurze Wiederholungen des Weſentlichſten von dem ehemals Auswendiggelernten.

C. Verhältniſſe und Beziehungen zur Natur und zur Menſchheit.

Dieſen Gegenſtand begreift man auch unter dem

Namen Realunterricht oder Weltkunde. Seine Hauptfächer ſind:

Erd-, Minen-, Stoff-, Pflanzen-, Thier-, Menſchen-, Völker- und Geſchichtskunde.

Wiſſenſchaftlich bezeichnet heißen dieſe Fächer:

Naturgeſchichte, Naturlehre, Erdbeſchreibung, Geſchichte, Vaterlandskunde.

Welche Auswahl hievon für das Landvolk zu treffen ſei, ſcheidet ſich genau aus, wenn man eines Theils die Bedürfniſſe der Landleute in Erwägung zieht und richtig beurtheilt, und andern Theils die Lücken kennt, die ohne dieſen Lehrtheil, der den eigentlichen Uebergang zu dem macht, was im ländlichen Leben vorkommt, nothwendig in ihrer Bildung entſtehen müßten. Es iſt ſchon geſagt worden, wie weſentlich nothwendig auch dem Landmanne eine Anleitung zu einer denkenden Anſchauung der Natur und Zeit ſei, und zwar erſterer Hinſichts des Schöpfers, und dieſer Hinſichts des Menſchen und ſeiner Entwicklung in der Zeit mit Hauptbeziehung aufs Vaterland.

Dieſe Anleitung bezweckt der hier in Verhandlung begriffene Unterricht.

Nach dieſen Grundſätzen berechnet, ſind ſeine Theile folgende:

1. Nach Gattungen, Arten und Unterarten geordnete Erd-, Stoff-, Pflanzen-, Thier- und Minenkunde, d. i.
   a) Kunde von dem Erdreich, das die Landleute bebauen, Beſtandmaſſen der Erdoberfläche, von der Art und Weiſe der Urbarmachung und vielſeitigen Benutzung u. ſ. w.;
   b) Kunde von den Producten und Stoffen, die ſie theils ſelbſt bauen und verarbeiten und benutzen, theils durch Tauſch und Kauf beziehen und bedürfen; Kunde von Verbeſſerungen und Ertragserhöhungen in der Landwirthſchaft; praktiſche Baum- und Bienenzucht;
   c) Kunde von der Natur der Thiere, die ſie zur Bearbeitung und Benutzung ihres Landes brauchen; von ihrer Behandlung in geſunden und kranken Tagen;
   d) nähere Kunde von Gewinnung, Bearbeitung und

Benutzung der Mineralien, mit denen ſie in Berührung kommen;

e) Kunde davon, wie dieſe oder jene landwirthſchaftliche Einrichtung, dieſe oder jene Feldarbeit an andern Orten bequemer, mit weniger Koſten, mit größerem ökonomiſchen Vortheile, durch bequemere Inſtrumente ꝛc. verrichtet werde.

Dieſe Belehrung und Kunde gehe aber ja nicht weiter, als hier weſentlich nöthig und möglich iſt, und berückſichtige zugleich den Umſtand, ob dieſer oder jener Punct nicht ohne Schule beſſer oder eben ſo gut aufgeklärt werde. Wo es bei den Landleuten heißt: „das verſteht ſich von ſelbſt, das wird Jeder auch wiſſen" darüber belehre der Lehrer nicht, oder er ſetzt ſich der Gefahr aus, in ſchulmeiſteriſche Kleinigkeitskrämerei zu verfallen, und mehr zu verderben als zu nützen. Dieſer Unterricht ſetzt alſo von Seite des Lehrers genaue Kenntniß der Bedürfniſſe der Landleute voraus.

2. Kunde von den Kräften der Natur, die der Landmann täglich erfährt; von den Veränderungen und Wirkungen der Natur; von den Lufterſcheinungen, von den Verhaltungsregeln bei den Aeußerungen der Naturkräfte.

3. Kunde von den Erſcheinungen an Sonne, Mond und Sternen, wie ſie täglich am Himmel ſichtbar ſind; von der ſcheinbaren und wahren Bewegung der Himmelskörper und den daraus herfließenden Wahrheiten in Abſicht auf Tag und Nacht, den Wechſel der Jahreszeiten, Finſterniſſen ꝛc.; von der Zeitrechnung und dem, was im Kalender vorkommt.

4. Kunde vom Allgemeinen der Erde, Geſtalt, Bewegung, Erdoberfläche, ihre Beſtandmaſſen, unterirdiſche Schätze, von den Erdtheilen und Meeren, Klima, Zonen ꝛc.

5. Kunde von den Einwohnern im Allgemeinen.

6. Kunde von den Veränderungen und Einrichtungen, die der Menſch, ein zweiter Schöpfer, auf der Erde bewirkt hat.

7. Genauere Kunde von Deutſchland.

8. Hauptpuncte aus der Geſchichte der Deutſchen.

9. Zurückleitung davon auf Württemberg, um Kunde zu geben, wie unſer Königreich in ſeine gegenwärtigen Verhältniſſe gekommen ſei.

10. Kunde von den weſentlichſten, jedem Einzelnen zu wiſſen nöthigen, Landesgeſetzen, in ſofern ſie das allgemeine Volksleben, die Gemeindeverwaltung, die Staatshaushaltung betreffen, damit der junge Menſch in dieſer Entwicklungsperiode in Bezug auf ſein öffentliches Leben lernt, was er auf der nächſten Lebensſtufe wiſſen und thun müſſe, um froh und glücklich zu leben. Die Kunde von den Rechten und Pflichten wird ihm Liebe zum Vaterlande und Wißbegierde zu Allem einflößen, was darin Wichtiges vorgeht und Nationalangelegenheit iſt.

Weil die Sonntagsſchüler ſchon mehr ins thätige bürgerliche Leben eintreten, und folglich für die Verhältniſſe des öffentlichen bürgerlichen Lebens mehr Sinn, als in der früheren Periode haben; ſo iſt die Sonntagsſchule die eigentliche Bildungsanſtalt zum wahren Bürger- und Volksſinn. Die Sonntagsſchule ſoll alſo Kunde geben von den ältern und neuern Verordnungen und Geſetzen, von der Verfaſſung des Vaterlandes und der Gemeinde, von ihrer Zweckmäßigkeit und Wohlthätigkeit; ſie ſoll Kunde geben von den wichtigern Zeit- und Tagesereigniſſen, von neuen Erfindungen und wohlthätigen Veränderungen u. ſ. w.

Die Kunde von dem Beſondern der Lebensart und der Sitten und Gebräuche lehrt ſich beſſer außer als in der Schule.

11. Belehrungen und Warnungen vor Unglücksfällen, denen der Landmann ausgeſetzt iſt; Unterricht in der Feuerpolizei.

Dieſe Bildungspuncte umfaſſen die Lebensaufgabe der Jünglinge, geben ihrem Leben Richtung zum Ziele. Dem Mädchen ſagen aber alle nicht zu — beſonders Ziffer 10 nicht. Es erübriget alſo noch die Entwicklung der

Abweichungen von dieſem Lehrſtoffe Hinſichts der Mädchenbildung.

Die Jungfrau bedarf der Bildung fürs öffentliche Leben nicht. Häuslichkeit iſt ihre Beſtimmung. Während ſonach der Jüngling fürs bürgerliche und öffentliche Leben vorbereitet wird, erhalte das Mädchen Bildung für den Zirkel der Häuslichkeit — für Beſorgung ihres

Hauswesens und ihrer Kinder. Nirgends ſind die Lebensverhältniſſe ſo abgeſchloſſen, nirgends iſt die Lebensaufgabe ſo beſtimmt, wie in der Häuslichkeit. Bildung der Geſinnung durch Hingebung an die kindlichen Verhältniſſe und an die Pflichten der Häuslichkeit, und Bildung des Charakters durch Erkenntniß weiblicher Beſtimmung im Leben der Häuslichkeit, und in dem feſten Hinſteuern zu ihrem Ziele, das iſt die Aufgabe der ländlichen Mädchenbildung.

Das Mädchen — einſt Hausmutter — ſoll das Hausweſen beſorgen, geſunde Nahrung bereiten, Ordnung und Reinlichkeit handhaben, ihre Kinder an Fleiß und nützliche Thätigkeit, an Gehorſam und alle Kindertugenden gewöhnen, und von allen Untugenden abhalten, die Kranken pflegen und ihrem Manne eine treue Gehülfin ſeyn. Iſt das Mädchen dieß, dann kann alle und jede Grundlage zur Menſchenbildung von den Müttern ausgehen. Es iſt daher Pflicht der Sonntagsſchule, das Mädchen durch alle zu Gebote ſtehenden Mittel, durch Verſchaffung zweckmäßiger Lektüre, z. B. von Kraus, Haab, Bärmiller, Salzmann, Chr. Schmid ꝛc. in die Grundſätze der Häuslichkeit einzuweihen.

Uebrigens braucht das Mädchen ſo gut, wie der Jüngling, einen geſunden Verſtand, ein treues Gedächtniß, eine gebildete Sprache, geübte Sinne und Hände, eine genügende Fertigkeit im Leſen und Singen, im Schreiben und Rechnen, und gründliche Kenntniſſe in allen Stücken, die zu einem wohlgeordneten und gottſeligen Leben gehören, beſonders auch deßwegen, weil es als künftige Mutter die erſte Lehrerin ihrer Kinder ſeyn, und gerade dadurch dem Staate eine ſeiner erſten und wichtigſten Sorgen, die Sorge für die gute Erziehung ſeiner Bürger, erleichtern ſoll.

D. Zahlenlehre.

Fortgeſetzte Uebung in den Bruch- und Proportions-Rechnungen nach der Weiſe der Regel de Tri, der Ketten-Geſellſchafts-Vermiſchungs-Regel; Zinsrechnungen, Rechnungen nach Quadrat- und Kubikſchuhen, eingekleidet

in lauter ſolche Beiſpiele, die dem Landmanne täglich vorkommen.

Die Beiſpiele ſelber können und ſollen über Haus aufgegeben, beim Vorweiſen aber dann ſo analyſirt werden, daß alle Aufgaben im Kopfe zu löſen und die Regeln des Verfahrens daraus zu entnehmen ſind.

Zur Aufmunterung können oft räthſelhafte und anekdotenartige Beiſpiele gegeben werden, wie ſie z. B. Hebel in ſeinem Hausfreunde, Stephani in ſeinem Rechenbuche rc. haben.

E. Formen- und Schreiblehre.

Fortgeſetzte Uebungen im Schnell- und Richtigſchreiben. Die Uebungen im Schönſchreiben können nur zu Hauſe geſchehen.

Um die in aller Kraft erwachte Phantaſie zu üben, entwerfen dieſe Schüler vielfache Abbildungen von Gegenſtänden der Wirklichkeit, Ackerflächen, Ackergeräthſchaften, landwirthſchaftliche Gebäude u. ſ. w. mit Gebrauch des verjüngten Maaßſtabes.

Dieß ſind die ſtufenweiſe geordneten, weſentlichen Theile desjenigen Lehrſtoffes, der zur Bildung der Landleute unerläßlich nothwendig und durch die Sonntagsſchule geltend zu machen iſt. Der Sonntagslehrer unterlaſſe nicht, Mittel (Sprache, Zahl und Form, die ſchon in der Kinderſchule zur Fertigkeit gebracht worden, alſo hier nur zu erhalten ſind) und Sache (Gott, Natur und Menſch, oder: Gebet, Arbeit und Gehorſam) zu unterſcheiden, und daraus den Schluß zu ziehen, daß auf die Sache, nämlich aufs Geiſtige und auf den, von dem alles Geiſtige ausgeht, auf das Eine in Allem, auf Gott, vorzüglich hingearbeitet werden müſſe. Die Hauptrichtung der Sonntagsſchule muß nach oben, ſie muß auf Religion gehen. Alle andere Bildungs- und Lehrgegenſtände der Sonntagsſchule müſſen davon ausgehen und wieder dahin zuſammenfließen, ſonſt fehlen alle Beſtrebungen, es fehlt das wahre Leben, die eigentliche Bedeutung, es fehlt die Sache. Fehlt aber dem Sonntagsſchüler Religion, ſo

fehlt ihm Alles, denn alles Wiſſen und Können iſt ohne Zweck und Ziel, wenn nicht Alles in Bezug auf das Höchſte, Eine, Heilige ſteht. Die Wunder der Natur, die der Landmann täglich erfährt, was ſind ſie ohne Bezug auf Gott? Ohne dieſen Bezug hat Nichts Gehalt, Alles iſt nur taubes Geſtein.

Nur der religiös gebildete, der im Chriſtenthum auflebende Sonntagsſchüler wird ſich das, was ihm die Sonntagsſchule zum Lernen darbietet, ſo aneignen, daß zugleich ſein Innerſtes wahr, rein und ſchön hervorwachſe. Für das Pflanzen und Wachſen giebt es nur Eine Naturkraft; für das Erwachſen des Geiſtes nur die Kraft der Freiheit aus Gott, wie ſie dem Chriſten wird. Nirgend anders gedeiht wahre Bildung. Der Lehrſtoff hat daher dieſe entſcheidende Richtung zu nehmen. Ohne ſie geht vom Lehrer nicht Geiſt und Kunſt, und vom Schüler nicht ergänzende Kraft aus.

Die nähere Ausführung hievon in Hinſicht des Lehrers gehört, und findet ſich, unter: „Lehrton.“

Dritter Abſchnitt.

Die Lehrform des Sonntagsſchulunterrichts.

1. Feſtſtellung der Grundſätze, die auf die wahre Lehrform führen.

Wo dem Sonntagslehrer eine klare, rein erkannte, in ſich abgeſchloſſene Anſicht der Gegenſtände des Unterrichts vorſchwebt und entgegentritt, läßt ſich auch auf eine glücklich gewählte Form ſchließen. Denn die Art, die der Lehrer wählt, um den Lehrſtoff zu behandeln, ergiebt ſich aus der objektiven Natur deſſelben. Das Subjekt, der Schüler, wurde durch die Kinderſchule ſchon hinlänglich bearbeitet.

Wir haben oben bei Aufſtellung der Parallele zwiſchen der Kinder- und Sonntagsſchule den Satz aufgeſtellt:

daß Anleiten und Ueben die Baſis des Sonntagsſchulunterrichts ausmachen, und daß die Wahl der Art und Weiſe dieſes Mittheilens und Uebens

durch das organiſche Geſetz beſtimmt werde, das in der Natur des Lehrſtoffes, im Objekte, liege.

Es iſt alſo zur richtigen, untrüglichen Ausſcheidung der Lehrform vor Allem das Weſen zu unterſuchen, das in der Natur des im zweiten Abſchnitt für die Sonntagsſchule ausgeſetzten Lehrſtoffs liegt. Um nicht weitſchichtig zu ſeyn, zieht es der Verfaſſer vor, hier nur das Reſultat der Unterſuchung niederzuſchreiben, und darauf, als der Grundlage, die wahre Lehrform zu bauen.

Dieſes Reſultat iſt:

Das Weſen, das die Natur des Lehrſtoffes für die ländliche Sonntagsſchule in ſich enthält, iſt entweder rein hiſtoriſch, oder von der Art, daß es ohne poſitive Einwirkung des Lehrers nicht zur klaren Anſchauung und Erfahrung gebracht werden kann.

Was hievon Ausnahmen macht, gehört zu denjenigen Lehrtheilen, die nur in Wiederholung begriffen, und die nur das Mittel zum Weiterbauen ſind.

2. Aus den aufgeſtellten Grundſätzen ergiebt ſich, daß die vorherrſchende Lehrform die akroamatiſch-heuriſtiſche ſei.

Die Natur des Lehrſtoffes leitet darauf, daß die hervorſtechendſte, und man darf ſagen herrſchende Lehrform die mittheilende — docirende, akroamatiſche — verbunden mit der heuriſtiſchen — aufgebenden, conſtruirenden, erfindenden — iſt. Zu einer größeren Verſtandesbildung herangereift, können die Sonntagsſchüler einen freiern Lehrvortrag faſſen, und dieſe Lehrform wird daher die vorherrſchende beim Unterricht.

Nach derſelben wird das Unterrichtsobjekt vom Lehrer einfach gegeben. Von Seite des Schülers wird ſelbſtthätiges Auffaſſen und eigenes Darſtellen erfordert. Mittelſt dieſer Lehrform wird dem Zögling das Lehrobjekt, beſonders wenn es hiſtoriſcher Natur iſt, in der Regel als ein in der Erfahrung (empiriſch) Gegebenes, und ſo als Gegenſtand ſinnlicher Wahrnehmung gezeigt, um eben ſo ihm die Theile im Einzelnen bemerkbar zu machen, und hinaufſteigend (ſynthetiſch) und herabſteigend (analytiſch) und umgekehrt ihm zur Kenntniß des Ganzen für

die geiſtige Erkenntnißſtufe, auf der er ſteht, zu verhelfen. Von der Anſchauung des Ganzen, als eigenthümlichen Gegenſtandes des Sonntagsſchulunterrichts, wird dem Zögling zur Kenntniß der einzelnen Merkmale verholfen. Es wird nämlich vorausgeſetzt, daß ihm der Elementarunterricht ſowohl, als die denkende Erfahrung aufſteigend zur Umfaſſung des Inhalts hülfreiche Hand geleiſtet haben, und daß nur da, wo man Anſtand (Gedankenloſigkeit, Geiſtesſchlummer) bemerkt, nach der gewohnten Weiſe hinaufſteigend verfahren werde. Denn eben das Bedürfniß, die beſondern Umſtände und Verhältniſſe ſind es, die den Wechſel der Lehrformen, die eben deßhalb Manieren und als ſolche nicht feſtſtehend ſind, wie die Methode, beſtimmen. Die Lehrform der Sonntagsſchule beſtimmt ſich aber hauptſächlich nach dem Ob- und nicht nach dem Subjekte. Und ſo ergiebt es ſich denn, ob der Lehrer die akroamatiſche, oder conſtruirende, oder katechetiſche Form wählen müſſe. Das Alles läßt ſich nicht allgemein beſtimmen, weil es Sache der Form iſt, die Form aber iſt wechſelnd, und kann verſchiedentlich der Methode entſprechen. Nach dem organiſchen Geſetze der Natur der Zöglinge und dem des Lehrſtoffes iſt die akroamatiſche Form Regel, womit die heuriſtiſche verbunden wird, und die andern Formen ſind die Ausnahmen.

Die heuriſtiſche Lehrweiſe wird in der Sonntagsſchule beſonders deßhalb zweckmäßig angewendet, weil die Selbſtübung dadurch unterhalten und der Schüler mittelſt derſelben über Hauſe und mit ſich ſelbſt beſchäftiget werden kann. In der ländlichen Sonntagsſchule muß es daher als Regel gelten, daß den Schülern jedesmal eine angemeſſene Aufgabe zur eigenen Ausarbeitung auf denjenigen Sonntag mitgegeben werde, an welchem ſie die Schule nicht beſuchen. Wie der Lehrer aber die Aufgabe nicht unterläßt, ſo ermangle er auch nicht, die Ausarbeitungen zu verbeſſern und durchzuſehen; denn ohne ſorgfältige Prüfung und Correction bilden die Hausarbeiten nicht, und fallen immer ſchlechter aus; legt er aber ein vorzügliches Gewicht darauf, ſo üben und beſchäftigen ſich die Schüler zu Hauſe mehr, als ſie in der kurzen Sonntagsſchule ler-

nen. Letztere iſt ſo zu ſagen nur beſtimmt, um zur Selbſtbeſchäftigung und Selbſtübung anzureizen und aufzumuntern. Zweckmäßige, ja nicht große Aufgaben im Leſen, Schreiben und Rechnen bewirken dieß. Auf einen, auf die Schüler berechneten Vorentwurf von planmäßigen Aufgaben auf Vorlegeblättern, von ausgeſuchten Schriften, die er aus der Bibliothek zum Leſen giebt — (von Salzmann, Becker, Schlez, Campe, Krummacher, Schwäbel, Hebel, Jais, Chriſt, Schmid, Steinbeck, Bärmüller u. ſ. w. —) verwende er einen vorzüglichen Fleiß. Ein ſolcher Lehrer macht gewiß nie die traurige Erfahrung, daß ſeine Sonntagsſchüler die erworbenen Fertigkeiten und Kenntniſſe wieder verlieren, beſonders, wenn ſein perſönliches Benehmen der Art iſt, daß ihn ſeine Schüler und ſämmtliche Gemeindeglieder lieben und achten. Wie er letzteres zuwege bringe, zeigt der folgende Abſchnitt.

Vierter Abſchnitt.

Der Lehrton der Sonntagsſchule.

Sind Stoff und Form des Unterrichts auch noch ſo glücklich gewählt, läßt es der Lehrer aber an demjenigen Benehmen, an dem Tone ermangeln, wodurch er ſeinem Vortrage das gehörige Leben und Intereſſe giebt, ſo iſt der Erfolg ſeines Unterrichts noch nicht geſichert. Er trachte daher auch in den Beſitz der ſchweren Kunſt zu kommen, der Kunſt, den rechten Lehrton zu treffen.

In der Sonntagsſchule verfehlt er ihn nicht, wenn er die Mittelſtraße einſchlägt, und auf ſeiner Hut iſt, auf der einen Seite weder in alberne Pöbelhaftigkeit, noch auf der andern in pedantiſche Schulmeiſterei, in Mückenhäſcherei zu verfallen. Er trifft den rechten Ton, wenn er ſeine Vorträge ſo anlegt, daß ſie den Verſtand und das Gemüth des Landmannes, als Naturmenſchen, lebendig anſprechen. Er wiſſe hier liebliche Heiterkeit zu verbreiten, dort zarte Empfindung fürs Schöne und Gute. Er lehre eigentlich nur, wo es Noth thut, und allzeit nur kurz und gut. Neckiſche Einfälle und Scherze dürfen und ſollen ſich in die Unterhaltung mengen, gleich lieben Kind-

lein, die gerne drein plaudern, wenn der Großvater erzählt, und durch ihre Naivetät gefallen. Sein Witz ſei natürlich, ſeine Laune fröhlich, ſeine Satyre gutmüthig, und ſeine Empfindung wahr. Doch trete in Jedem und Allem ein ſtehender Charakter hervor — der zum Landmanne ſich freundlich herablaſſende, mit deſſen ganzer Denkweiſe vertraute, bei Scherz und Ernſt ſich gleich bleibende, achtungswerthe Freund und Lehrer. So wird ſeine Sprache verſtanden und liebgewonnen. Seine Worte ſeien ungeſucht, und ſeine Sätze einfach und kurz. Er wähle nur Bilder, die aus dem gemeinen Leben entnommen ſind, und Figuren, wie ſie wohl der gemeine Mann ſelbſt natürlich gebraucht.

Aus der Neigung oder Abneigung zum Schulbeſuch, aus dem Werthe oder Unwerthe, den Eltern und Sonntagsſchüler auf ſein Lehren legen, überhaupt aus der guten oder übeln Meinung, die die Leute von ihm haben, aus den Wirkungen, die ſein Lehren hervorbringt, kann er ſchließen, ob und wie in ſeinem Unterrichtsbenehmen Popularität vorwalte, er der Faſſungskraft, der Bildungsſtufe der Landleute ſich nähere, ſich anſchließe.

Das Vergnügen, das ſeine Schüler aus ſeinem Unterrichte ſchöpfen, ihre unbefangene Luſt an dem Schulbeſuche ſind die Merkzeichen, die ihm ſagen, du biſt populär, dein Benehmen im Lehren iſt das rechte; dieſe Merkzeichen ſind ihm Beweis, er habe ſich die ſchwierige Kunſt angeeignet, die Kunſt, populär zu ſeyn.

Nicht klägliches Moraliſiren, nicht fortwährendes Zurechtweiſen und Tadeln bildet die Sonntagsſchüler und macht ihnen den Lehrer werth; nur die Mittheilung geſunder Lebensweisheit, geſchöpft aus ihrem Lebenskreiſe, vermittelt mit den Grundſätzen des Chriſtenthums, angewendet auf Zeit und Ewigkeit, vorgetragen in geſunder Laune, iſt für Kopf und Herz die beſte Nahrung. Aller Lehrſtoff ſei alſo nicht nur mit der ſorgfältigſten Wahl auf die Sonntagsſchüler berechnet, ſondern werde auch in einer ſolchen Einfalt und Leutſeligkeit vorgetragen, daß dadurch die ganze Seele der Schüler erheitert und begeiſtert wird. Fern von aller ſchulmeiſteriſchen Säuerlichkeit

und Süßelei ſei ſein Lehrton — die Mittelſtraße haltend — würdevoll, freundlich, mit frohem Scherze gewürzt, wobei er ſich hütet, in platte Spaßhaftigkeit zu fallen, und befleißigt, den Ernſt der Belehrung durchgängig mit dieſer Fröhlichkeit zu verbinden.

Nach dieſer Weiſe iſt es recht eigentlich der geſunde Menſchenverſtand, den das Benehmen des Lehrers ausdrückt, und der den Schülern begegnet, aus der Wirklichkeit genommen, für die Wirklichkeit berechnet, und deßhalb von ſo großem Erfolge für den Unterricht.

Dieſen Ton trifft der Lehrer, wenn er von Herzen, aus innerem Drange, aus lebendiger Theilnahme, von frommem Sinne durchdrungen lehrt, und jedesmal mit warmem Gefühle in die Schule tritt. Hieraus folgt dann, daß dieſes Gefühl, welches ſich natürlich in Allem, was der Lehrer ſagt und thut, ausſpricht, — ſich in ſein ganzes Weſen verwebt, — bei den Schülern allmählig ein gleiches Gefühl, eine gleiche Theilnahme, eine unbefangene Luſt an der Bildung erzeugen wird, von der ich oben ſagte, daß ſie das Merkzeichen vom rechten Lehrton ſei.

Der Lehrer faßt zwar dieſes ſein Gefühl nicht in ein tönendes Wort, — wie man fälſchlich das Wort „Lehrton" nach dem Buchſtaben nehmen könnte — und giebts dem Schüler ſo ein; aber es geht doch auf ihn über und lebendiger, unauslöſchlicher als tönende Worte. Denn wie das Tönende nur den Gehörſinn, ſo ſpricht das Seelenartige die Seele an. Die Liebe des Lehrers zur Sache wird ſich den Schülern mittheilen. Und dieſe innere Theilnahme der Schüler iſt der einzige und wahre Grund ihrer Fortbildung und ihrer Liebe zur Schule und zum Lehrer. Denn was die Seele nicht aus urkräftigem Behagen wünſcht und will, kann ihr nicht gegeben werden. Jedes Wort, jede Aeußerung, die vom Lehrer aus einem ſolchen herzlichen Intereſſe dringt, wird ſich leichter und unvergeßlicher den Schülern einprägen; denn es regt die Seele an, geht von Seele zn Seele. Wie ſich der Lehrer als Lehrer fühlt und wahrhaft Lehrer iſt, ſo fühlt ſich der Schüler als Schüler.

Was aber ſeelenleer vom Munde kommt, gehört lediglich nur den Ohren an. Lehrt der Lehrer nicht aus innerem Drange, nicht aus Liebe zum Lehren und Bilden, aus Liebe zum Beglücken der Menſchheit, ſo wird ſich dieſe ſeine Gleichgültigkeit auch den Schülern mittheilen, denn es iſt nicht möglich, daß man ein Gefühl, eine Stimmung, einen Ton erheucheln kann, wenn man nicht im Beſitze davon iſt. Ein Lehrer, der nicht den Lehrton des Herzens hat, muß nothwendig in allen Worten und Aeußerungen Gleichgültigkeit als Lehrer verrathen, was dann zur Folge hat, daß die Schüler gleichgültig als Schüler werden. Ein ſolcher Lehrer pflanzt Gleichgültigkeit und Kälte, und iſt der Bildung nicht nur nicht förderlich, ſondern vernichtet den Grund aller geiſtigen Vervollkommnung. Alle ſeine Worte und Aeußerungen fallen auf eine verſchloſſene Seele, und ſaamen ſich nicht an. Wie Lehrer und Lehren, ſo ſind auch Lehrer und Schüler ſich gegenſeitig abgeneigt, und letztere ſehen die Sonntagsſchule für nichts anderes an, als für eine läſtige Störung und Beſchränkung ihrer Freiheit. Wenn da nicht ein wirklich geliebter und verehrter Lehrer, ein durch ſeine Rechtſchaffenheit eben ſo, wie durch ſeine Lehrgeſchicklichkeit ausgezeichneter Mann der Anſtalt vorſteht, ſo wird die Sonntagsſchule ſchwerlich ihren Zweck erreichen.

Der Herzenslehrer hingegen wird, erleuchtet von der innern Vortrefflichkeit ſeines Berufes, auf jeder Seite das Rechte treffen. Er wird leicht darauf kommen, daß ein matter und ſchläfriger Vortrag die Schüler ermüdet und einſchläfert, daß er alſo Leben und Kraft in ſeinen Vortrag zu bringen hat. Um den rechten Lehrton zu treffen, wird er jedes leiſe Verhältniß, unter anderem ſogar das Geſchlecht der Schüler berückſichtigen. Er wird die Mädchen viel ſanfter behandeln als die Jünglinge, doch aber nicht in ſüßelndem und läppiſchem Tone. Er wird mit mehr Schonung und Zartgefühl in ſeinem ganzen Betragen vor den weiblichen Zöglingen erſcheinen, als vor Jünglingen und gegen ſie. Er wird wiſſen, daß er auch vor Jünglingen nicht grob, rauh und ungeſtüm ſeyn dürfe, daß vielmehr beide Geſchlechter mit Schonung

und Zartgefühl behandelt werden müſſen; er wird aber auch wiſſen, daß dieſes Zartgefühl und dieſe Schonung ihre Grade haben, und daß das weibliche Weſen einen höhern Grad fordert, als das männliche. „Denn beim Jüngling trifft das Wort des Lehrers erſt durch den Verſtand das Herz; bei dem Mädchen dieſes unmittelbar, und iſt darum friſcher und inniger.“

Fünfter Abſchnitt.

Die Altersclaſſen der Sonntagsſchule.

In jeder Altersſtufe iſt eine andere Kraft vorherrſchend wirkſam. Das Alter iſt daher der von der Natur gegebene Maaßſtab für die Eintheilung der Schüler in Claſſen, für den Lehrſtoff und die Behandlung. Darum ſind in der Preisaufgabe ausdrücklich nur Altersclaſſen gefordert; denn das Fähiger- oder Unfähigerſeyn der Schüler von gleichem Alter iſt nur das Anzeichen einer langſamern oder ſchnellern Entwicklung, eines kleinern oder größern Vorhandenſeyns der Anlagen.

Zur Löſung dieſes Knotens fragt es ſich:

Sind in dem Alter der Sonntagsſchüler, vom 14—21 Lebensjahre, die nämlichen Seelenkräfte vorwaltend thätig, oder tritt ein Wechſel ein, und welcher?

In dieſem körperlichen ſowohl als geiſtigen Wachsthumsalter iſt es unmöglich, daß der Geiſt in einer und der nämlichen Art von Thätigkeit begriffen ſei. So eintönig ſchleicht die geiſtige Natur nicht, während die körperliche in Maſſe dem Ziele ihrer Vollendung zueilt.

Vom Lebensbeginne an zeigen ſich kurze, und hernach immer längere merkbare Stufen der geiſtigen Entwicklung. Erſt Wochen-, dann Monate-, Viertel- und Halbjahre- und endlich Jahreweis geht das Steigen. Vom 6—8 Jahre beiläufig iſt die erſte mehrjährige Stufe; vom 8—12 die zweite: vom 12 bis 18 die dritte; vom 18 bis 25 die vierte.

Die erſte iſt die Periode der Sinnlichkeit; die zweite die der Gedächtniß-; die dritte die der Verſtandes- und die vierte die der Vernunft- und Phantaſie-Thätigkeit.

Dieſes natürliche Entfaltungsgeſetz, das nach dem Gewöhnlichen und im Durchſchnitt genommen auf einerlei Weiſe ſich wirkſam zeigt, hat nach den Individuen und dem Geſchlechte Ausnahmen. Die Anlagen ſind in einem und demſelben Menſchen oft von ſehr verſchiedenem Grade, ſo daß eine der andern bei weitem vorſteht, und immer vorherrſchend bleibt. Das weibliche Geſchlecht entwickelt ſich körperlich wie geiſtig früher als das männliche. Das Höchſte des Wachsthums wird von der Jungfrau im 18. bis 20., vom jungen Manne erſt mit dem 25. Jahre erreicht. Deſſen ungeachtet iſt es doch am beſten, eine allgemeine Regel anzunehmen. Nach derſelben ſcheiden ſich die Sonntagsſchüler in zwei Claſſen, und es werden gerechnet

zur erſten Claſſe

die Schüler vom 14. bis 18.,

zur zweiten Claſſe

die vom 18. bis 21. Lebensjahre.

Das Eigenthümliche jeder dieſer zwei Claſſen, nämlich die vorherrſchenden Regungen des Geiſtes, ſetzen aber nicht nur den Grundſatz für die Schülerabtheilung und die Abtheilung ſelbſt, wie dieß ſo eben geſchehen iſt, feſt, ſondern weiſen zugleich auf den Zug hin, welchen der Unterricht in jeder Claſſe nehmen muß, d. i. auf die Hauptlehrpuncte, die in jeder Claſſe zu behandeln ſind, wie ſie zugleich auch den Grund legen für den nächſt folgenden Abſchnitt, für die Vertheilung des Lehrſtoffes.

Lebhafte Spuren von Verſtandesthätigkeit bemerkt man zwar ſchon am Schluſſe des 10ten Jahres; ungleich ſtärker zeigt ſich der Verſtand im 12ten Jahre, und ſeine volle Stärke erlangt er gegen das 18te Jahr hin. Vom 12ten bis 18ten Jahre iſt die große Gährungszeit, die ſich in Körper und Geiſt äußert; es zeigt ſich da die Blüthezeit des menſchlichen Lebens, welche aber zugleich auch die gefährlichſte iſt, indem nicht allemal diejenige Kraft die Oberhand erhält, welcher die andern untergeordnet, welche mit ihr ins Verhältniß gebracht werden ſollten. Die ſchönſten Blüthen entfaltet der Geiſt ungefähr in ſeinem 16ten Jahre: Phantaſie und Ver-

nunft. Letztere zeigt ihre größte Thätigkeit gegen das 25ſte Lebensjahr hin. Die Vernunft iſt diejenige Kraft, welche gleich vom Beginne ihrer Thätigkeit an über die andern Kräfte herrſchen ſoll. Nur dadurch wird der Menſch glücklich und unglücklich und verloren iſt er in jedem andern Falle. Unbedingt muß die Vernunft die Oberherrſchaft behaupten, und die andern Kräfte im ſchönen Verhältniſſe unter ſich haben. Die Vernunft erleidet es kurzum nicht, daß eine andere Kraft ihr nur beigeordnet ſei. Geſchieht dieſes, oder muß ſie gar die Schande der Subordination ertragen, ſo verwechſeln alle Kräfte ihre Rollen, oder behaupten und durchtrotzen ſich einander gegenüber in ihrer Schwäche und Verkehrtheit, und ſo müſſen Mißverhältniſſe und Entzweiungen zwiſchen ſie eintreten.

Dieß bedenke der Lehrer bei ſeinem Unterrichte und gebe jeder Kraft in der Zeit, in welcher ſie ihre vollſte Thätigkeit äußert, angemeſſene und hinlängliche Nahrung zu ihrer Entfaltung, vorzüglich aber ſehe er auf die dominirende Menſchenkraft, auf die Vernunft. —

Sechster Abſchnitt.

Vertheilung des Lehrſtoffes unter die beiden Altersclaſſen der Sonntagsſchule.

Da in jeder Claſſe eine andere Seelenthätigkeit vorherrſchend wirkſam iſt, mit der auch die Bedürfniſſe ſich ändern, ſo muß ſich nach dieſer Eigenthümlichkeit auch der Lehrſtoff richten, wenn er bildend ſeyn will. Nach dieſer Nothwendigkeit ſich fügend, muß auch der Unterrichtsſtoff für jede Claſſe in dieſem oder jenem Theile etwas Vorherrſchendes, er muß einen eigenthümlichen Zug erhalten, ein Hauptgegenſtand muß vorwalten. Denn der nämliche Lehrſtoff giebt verſchiedenen Seelenäußerungen nicht Nahrung. Verſchiedene Seelenthätigkeit verlangt verſchiedenen Bildungsſtoff. Auf dieſen Unterſchied gegründet ergiebt ſich folgende Vertheilung des Lehrſtoffs unter die fixirten zwei Claſſen.

Lehrſtoff für die erſte Claſſe.

Der Hauptſtrebepunct des Unterrichts bei Schülern dieſer Claſſe iſt, den Verſtand in der von früher her angefachten Thätigkeit zu erhalten. Es gehört alſo aller Lehrſtoff hieher, wodurch der Schüler mit ſich ſelbſt beſchäftiget, wodurch bewirkt wird, daß er ſein angefangenes Beobachten, Denken, Prüfen, Urtheilen fortſetze, und dadurch die Ausbildung ſeines Verſtandes der Vollendung nähere, aller Stoff, deſſen Natur reine Begriffsſache iſt (alſo aller formale), und der, welcher in der vorherigen Periode, in der Kinderſchule erlernt, als Wiederholung gilt.

In dieſer Beziehung gehört aller oben im zweiten Abſchnitte verzeichnete Lehrſtoff hieher, in ſo ferne er nicht unten, als für die zweite Claſſe geeignet, aufgezählt iſt.

Da aber das Vorſtehende des Verſtandes in den zwei letzten Jahren dieſer Altersclaſſe nach und nach zurücktritt, und den noch weit edlern Geiſteskräften, der Phantaſie und Vernunft, allgemach größere Herrſchaft einräumt, ſo folgt daraus, daß auch dieſe Kräfte nicht nahrungslos bleiben dürfen, und bei Behandlung des Lehrſtoffes auch in dieſer Claſſe berückſichtiget werden müſſen, mit dem Unterſchiede aber, daß dieß nur Vorbereitung für die nächſte Stufe und Berückſichtigung der mitwaltenden Kräfte ſei, die allgemach den Vorzug und das Uebergewicht erlangen, und in der nächſten Claſſe ausſchließlich gepflegt werden. Iſt es dahin gebracht, daß dieſe Schüler ſtetsfort das Bedürfniß der Beſchäftigung fühlen, werden ſie den Lehrer ſtetsfort erſuchen, ihnen aus der Schulbibliothek die Schriften eines Weiße, Campe, Löhr, Salzmann, Thieme, Chr. Schmid, Steinbeck ꝛc. zum Leſen zu geben, wodurch ihre Phantaſie eine ſehr angemeſſene Nahrung erhält. Nicht minder geben ihr Formenlehre und Schreiben eine erwünſchte Richtung. Die Religions- und Sittenlehre nährt ihre Vernunftthätigkeit und bildet den Willen zum freien und feſten Handeln.

Lehrſtoff für die zweite Claſſe.

Der Hauptzug im Unterricht der Oberclaſſe, welche Schüler von 18 bis 21 Jahren in ſich faßt, bei denen

Phantaſie und Vernunft in voller Blüthe prangen, geht dahin, ihrer geſetzgebenden und denkenden Vernunft Nahrung zu verſchaffen, ſie zu Vernunftbegriffen des Denkens und Handelns zu erheben (um ihnen zu immer deutlicherer Einſicht des Höhern und Edeln, des Wahren und Rechten zu verhelfen), ihre Phantaſie vor einſeitiger Richtung zu verwahren, und zu verhüten, daß ſie vorherrſchend wirke und ſich empor ſchwinge auf Koſten der andern Seelenkräfte. Hierbei darf aber eben ſo wenig unterlaſſen werden, mit der Vernunftthätigkeit die Verſtandesthätigkeit zu verbinden, alſo den Unterricht der vorhergehenden Stufe zu wiederholen und mit dem gegenwärtigen zu ergänzen. Hier muß aber Kenntniß der äußern Dinge und des Menſchenlebens zu einer religiöſen Anſicht, der Schüler zu einer religiöſen Denkweiſe erhoben, und Nichts ohne Beziehung auf das Höchſte, auf Religion, gedacht werden, d. h. es muß dahin gebracht werden, daß dieſe Schüler die Natur und Menſchheit in ihrem innern Weſen, d. i. im Verhältniſſe zu ſich und zum Ueberſinnlichen auffaſſen.

Der dieſer Claſſe einzig vorbehaltene Lehrſtoff iſt:

a) Die Bildung fürs öffentliche und bürgerliche Leben der Jünglinge, wie dieß oben unter der Rubrik „Lehrſtoff" ausgeſetzt iſt.

b) Die Bildung für die ausſchließliche Beſtimmung der Mädchen zur Häuslichkeit.

Der darauf Bezug habende Leſe- und Schreibſtoff iſt ebenfalls nur für dieſe Claſſe.

Dem mit der erſten Claſſe gemeinſchaftlichen Lehrſtoff verſchaffe der Sonntagslehrer eine ſolche Anwendung und gebe ihm eine ſolche Richtung, daß Einheit in ihre Bildung kommt, daß namentlich die Vernunft die Oberhand über die andern Kräfte erhält, und dieſe Kräfte ſelbſt in dem glücklichen Zuſtande des Untergeordnetſeyns im ſchönen Verhältniſſe unter ſich ſowohl als zur Vernunft ſich zeigen, und geſegnet im Leben wirken.

Daß dieſes Bildungsziel jeder Lehrer vor Augen hätte! Daß eines Jeden Beſtreben unverrückt darnach gienge!

Dieß wünſcht von Herzen

der Verfaſſer.

2.

Pädagogiſche Irrthümer,

hauptſächlich in Beziehung auf den Elementar=Unterricht überhaupt, und insbeſondere auf die Volksſchule.

Von Pfarrer M. Kloker in Mezingen unter Urach.

Der geringere Grad von Irrthum iſt, Etwas überſehen, nicht ſehen; der höhere, Etwas falſch anſehen und das Falſche für das Wahre nehmen. In letzterem Falle befinden ſich ſehr viele Pädagogen, und nicht nur zweiten Ranges, ſondern Männer von ausgebreiteter Gelehrſamkeit und großen Verdienſten, Männer, die viel geſchrieben und ſeit wenigſtens dreißig Jahren den Ton angegeben haben. So wenig nun die Nachweiſung eines Irrthums dem wohlbegründeten Anſehen eines Menſchen ſchaden kann, da wir, Jeder nur anders, irren, ſo habe ich doch Anſtand genommen, das Buch zu nennen, das ich meinen Zurechtweiſungen zu Grunde legte, weil ich es nicht mit Perſonen, ſondern mit der Sache ſelbſt zu thun habe, und weil in den zu berührenden Puncten immer ſehr Viele übereinſtimmten, wofür Einzelne zur Rechenſchaft zu ziehen, ungerecht wäre. Das aber wird Niemand beſtreiten, daß jeder Irrthum ſeine ſchädlichen Folgen hat, und ein Zeitraum von 30 — 40 Jahren lange genug iſt, um die falſche Theorie auch in der verkehrten Praxis nachweiſen zu können; deßwegen ſei mir erlaubt, zum Voraus nur auf Eins hinzudeuten: daß unſere geprieſenen Schul=Anſtalten für das Leben die erwarteten

Früchte nicht trugen; daß die Geſchicklichkeit unſerer Lehrer, und die Sittlichkeit und Brauchbarkeit ihrer Zöglinge, immer noch viel zu wünſchen übrig laſſen. Ich nehme mein Vaterland, Würtemberg, das ſich von jeher der vortrefflichſten Schul=Anſtalten rühmen darf und immer Lehrer erſten Ranges aus allen Claſſen aufzuweiſen hat, von dieſer traurigen Erfahrung nicht aus: aber den Thatbeweis führe ich nach der Allg. Schulz. 1829. Nro. 9. mit Leipzig, aus welchem und über welches dort unterm 28. Dec. 1828. geſchrieben ſteht: „Am 1. Jan. hält der neue Superintendent D. Großmann aus Altenburg ſeine Antrittspredigt, vorzüglich in Hinſicht des Schulweſens, mit dem es auf vielen Dörfern in der Nähe und Ferne noch ſchlimm ſteht." Was dann in Nro. 53. dagegen bemerkt wird, ſcheint mehr eine wohlwollende Ehrenrettung und beißende Erwiederung zu ſeyn, als eine gründliche Widerlegung: „das Volksſchulweſen, wenigſtens in der Ephorie Leipzig, ſteht auf einer Stufe, die, wenn auch noch mancher Vervollkommnung fähig, doch im Ganzen blühend genannt werden kann. — Dinters Zöglinge — Dinters Schriften — mehrere Prediger — kurz Schulmeiſter, Catecheten und Präceptoren ſind größtentheils praktiſch gebildet, kennen das Bedürfniß der Volksſchule (?) und haben Sinn für ihr Amt. Die Anklage trifft Leipzigs Schulweſen ſelbſt — welches Treiben in den zahlreichen Privat=Inſtituten! ſie ſind größtentheils bloße Speculationsgeſchäfte, wo es dann gilt, Sand in die Augen zu ſtreuen — Wind und Glanz zu verbreiten und ſich auszuſtechen! Auch die Ausnahmen hievon prunken mehr mit eitlem Tand und Flitter, als Halt zu geben im Ernſt des Lebens und in der Stunde der Trübſal. — Und die Anſtalten des höhern wiſſenſchaftlichen Unterrichts? Ueber ſie hat Einſender kein Urtheil, aber Manches kam ihm zu Ohren, das anders ſeyn ſollte." Vergleicht man hiemit in frühern Heften dieſer „freim. Jahrb." die Aufſätze: „Schulklagen aus Würtemberg, vielleicht aus Deutſchland", „Beſſere Volksſchulen! u. ſ. w.," wie auch, was überall

die tägliche Erfahrung an die Hand giebt, ſo kann die Abſicht, die Irrthümer im Einzelnen aufzuſuchen und nachzuweiſen, wenigſtens entſchuldbar gefunden werden. Alſo zur Sache!

1. Vom Leſeunterricht.

Aus der Wichtigkeit deſſelben für das Leben folgt durchaus nicht, was überall und namentlich in einem berühmten Handbuch der Unterrichtskunſt, aus dem auch alle folgende Citate genommen ſind, behauptet wird: „daß die Kunſt zu leſen, ein Hauptmittel zur formalen Bildung iſt." Denken und Reden, welches ich bis jetzt nur in Einem Lehrplan zum Grund gelegt fand, hat gewiß entſchiedenen Vorzug vor dem Leſen, und ich möchte überhaupt das nicht eine „Kunſt" nennen, was Jedermann lehren kann, ohne nach Ideen zu arbeiten, und was jeder Verſtändige in Monatsfriſt vollkommen lernt *). Dem Unverſtändigen ſagt es ſo wenig zu, daß es auch bei der beſten Behandlung das Lernen beſchwerlich und unangenehm macht; ſein Einfluß aber auf formale Bildung wird ganz unerwieſen vorausgeſetzt, geſchweige denn, daß es ein „Hauptmittel" dazu wäre. Es kann alſo auch nicht „zweckmäßig ſeyn, ſogleich, ſobald das Kind ſchulfähig geworden, den Leſeunterricht anzufangen; vielmehr muß ich dieſen Rath, der überall nachgebetet und befolgt wird, für ſehr ſchädlich erklären. Wenn Niemand im Lande leſen kann, wie in Luthers finſterer Zeit, da giebt es freilich für Menſchenbildung keinen beſſeren Vorſchlag, als: lernet leſen! und es muß ſich ſehr leicht die falſche Meinung feſtſetzen, daß ein für die Erwachſe-

*) Wenn die neueſten Zeitungsberichte über franzöſiſche und engliſche Kunſtlehrer, die Kinder vom Lande in 18 oder gar in 7 Stunden leſen lehrten, auch noch Beſtätigung bedürfen, ſo nehme ich ſie doch vorläufig zu einem Beleg meiner Behauptung, indem ich überzeugt bin, daß 1) der Leſeunterricht bei Verſtändigen durch gewiſſe Kunſtgriffe ſehr abgekürzt werden kann, und 2) der Ruhm derer, die uns mit Methodebüchern zur Anwendung bei faſt unmündigen Kindern überſchwemmten, auf jeden Fall vorübergehend iſt.

nen wirkſames Bildungsmittel auch für die Kleinen anwendbar ſeyn müſſe. Wenn aber, wie heut zu Tage z. B. in ganz Würtemberg, Jedermann leſen kann, da muß es heiſſen: lernet denken und reden, z. B. ihr Schwaben! denn Sprachvermögen, Aufmerkſamkeit und Nachdenken werden durch andere Gegenſtände, durch Betrachtung der Natur, der täglichen Ereigniſſe und der Handlungen der Menſchen beſſer geübt, als durch den todten Buchſtaben, wie es denn eine Menge Kinder giebt, welche gut leſen können, ohne deßwegen gebildeter oder verſtändiger zu ſeyn, als andere, die es noch nicht können. Und bei den Erwachſenen iſt es nicht anders; Viele leſen (und ſchreiben) ſehr gut, ſind aber dabei weniger fertig im Denken und Reden, alſo auch weniger gewandt und brauchbar in den Verhältniſſen des Lebens, als Andere, welche die Schuljahre verſäumt oder weniger gewiſſenhaft angewendet haben.

Indeſſen weil die Ausrottung tiefgewurzelter und weit verbreiteter Vorurtheile nicht ſchnell vor ſich gehen kann, ohne die eingeführte Ordnung aufzuheben, ſo laſſet uns auch dieſem Irrthum nur theilweiſe begegnen.

Nach der Laut- oder Elementar-Methode werden die Vocale, Diphthonge und Vocal-Sylben gewöhnlich in der Ordnung der Stephaniſchen Wandfibel mit Unterſcheidung des Lautes und des Zeichens gelehrt und eingeübt, worauf eben ſo die Conſonanten folgen, mit deren jedem Einzelnen ſogleich Sylben gebildet werden. Dabei wird es aber wohl mancherley Reize brauchen, um den Kindern die Lautir-Uebungen und die ganz ins Einzelne gehende Beſchreibung der Zeichen angenehm und unterhaltend zu machen, denn ſie haben in vielen Stunden doch Nichts als leere, d. h. an keinen Gegenſtand gebundene Laute, todte Buchſtaben und Sylben vor ſich. Sollte nicht die Art den Vorzug verdienen, wo die trockene Koſt der Laut- und Buchſtaben-Erlernung durch die Unterhaltung über einen nahe liegenden Gegenſtand gewürzt wird? Man lehre alſo immerhin, bevor die alte Gewohnheit ganz abgeht, A a, den Laut und das Zeichen, und ſpreche dann über Aal, Ader, Abend, Ahle, Aſt;

ferner E e, und ſpreche dann über Eſel, Elle, Ebenholz, Edelmann; I i, und ſpreche über Igel, Ipſer u. ſ. f., bis die Vocale (und Diphthongen) auf ähnliche Art durchgemacht ſind *). Kommen die Conſonanten vor, ſo nehme man B b auf die Leſetafel und ſpreche über Baſe, Bader, Ball; Beere, Beſen, Becken; Bibel, Birne, Birke; Bohle, Bohrer, Bock; Bude, Budel (Pudel); Bär, Bühne, Bauer ꝛc. und kehre immer wieder zu dem Laut und deſſen Zeichen zurück, und ſo lernen die Kinder, wenn auch ſpäter, was ich nicht einmal zugebe, doch mit wahrem innigen Vergnügen die Laute, die Buchſtaben, die Sylben und, faſt unvermerkt, das Leſen. Die Leere iſt ausgefüllt, das Todte belebt, die Langeweile verbannt — aber eben damit auch allen Wand- und andern Fibeln, die nur von Lauten ꝛc. und nicht von Dingen geſprochen, alſo vom Anſchauungsunterricht für Denken und Reden Nichts wiſſen wollen, das Urtheil geſprochen.

Ich komme noch einmal auf den fälſchlich behaupteten formellen Nutzen der gewöhnlichen Lehrart zurück. „Wem der angegebene Lehrgang", heißt es in dem nämlichen, oft aufgelegten Buche eines der berühmteſten Pädagogen, „zu weitläuftig vorkommt, der bedenke, daß die angegebenen Uebungen (des Lautirens, Syllabirens ꝛc.) die geiſtige Thätigkeit der Kinder wecken und üben ꝛc.". Ich kann aber nach langem und ernſtlichem Nachdenken bei den Laut- und Buchſtaben-Anſchauungen die geiſtige Uebung durchaus nicht finden, die mit der Anſchauung der wirklichen Welt, zu der uns nach obiger Andeutung einzelne Laute und Sylben veranlaſſen, ungeſucht, reichlich, und eben deßwegen zu großer Freude der Kinder verbunden iſt. Bis die XII. Stephaniſchen Tafeln nach der gewöhnlichen Anweiſung durchgemacht und die Kinder endlich — vielleicht nach 3—4—6 Monaten — ſo weit gebracht ſind, „daß ſie jetzt, wenn der Lehrer ſein Ge-

*) Vollſtändige Anleitung iſt dazu gegeben in meinem „ABC- und Anſchauungs-Unterricht, Nezingen 1829," der durch jede Buchhandlung gegen Tauſch oder von mir unmittelbar à 6 kr. (für die Armen umſonſt) bezogen werden kann.

ſchäft mit Einſicht verrichtet hat, nothdürftig mechaniſch leſen können", haben ſie ſich mit Aufopferung der lebendigen Weltanſchauung in das todte Buchſtabenweſen hinlänglich vertieft, um außer dem Buche und ohne Buch nichts mehr zu lernen, um für die wirkliche Naturwelt kein Aug und kein Ohr mehr zu haben und um außer der Schule in den Erholungsſtunden ſich mit Nichts mehr, als mit ſchreiendem Muthwillen unterhalten zu können. Welcher Verluſt für die Jugendjahre und für das ganze künftige Leben! Iſt es denn nicht einleuchtend, daß durch vernünftige Betrachtung und Beſprechung der Kinderwelt, deren Kreis ich durchaus nicht überſchritten wiſſen möchte, die bisherige, durch den Umgang mit Eltern und Geſpielen vor der Schulzeit erworbene Richtung des regen kindlichen Geiſtes erhalten, daß alſo die Wortzeichen, wenn nicht, wie ich wünſchte, ein ganzes Jahr ſpäter, doch jedenfalls nur gelegenheitlich erlernt werden müſſen, weil die Welt unerſchöpflich, die Sprache des Kindes arm und verdorben, die Denkkraft ungeordnet, der Mechanismus des Leſens aber für jeden Verſtändigen, d. h. im richtigen Denken und Reden Geübten ſo leicht iſt? Hunderten von Lehrern darf die vorausgeſetzte Einſicht und Treue, Hunderten bei ſehr vermiſchten Schulen auf kleinen Dörfern auch bei dem beſten Willen die Kraft nicht zugetraut werden, um das vorgeſteckte Ziel ſo bald und ſo leicht zu erreichen, als gehofft wird *); warum alſo die Freude, die Zeit und die Fähigkeit der Kinder auf das Spiel ſetzen, ich dürfte ſagen, methodiſch verderben, während beim (obigen) Anſchauungsunterrichte, der ſeiner Natur nach auch den ungeſchickten Lehrer allmählig heranbildet, die herrlichſte und gründlichſte Entwicklung des Geiſtes mit vollkommener Gewißheit zu erwarten iſt, und die ſo geringe Kunſt zu leſen wie von ſelbſt erfolgt?

*) Ich werde wohl nicht irren, wenn ich behaupte, daß die meiſten Schulkinder in Würtemberg in den zwei erſten Schuljahren theils gar nicht, theils ſchlecht leſen lernen, ungeachtet ſie in dieſem Zeitraume faſt nichts Anderes lernen und die meiſten Lehrer viel Kunſt und Fleiß bei dieſem Unterrichte zeigen.

Noch muß ich einige beſondere Verirrungen rügen, von denen in dieſem Puncte ſehr bedeutende Schul-Schriftſteller überſchlichen worden ſind. Ganz folgerichtig wird z. B. behauptet und vorgeſchrieben: „Man unterbreche übrigens die Leſeleetion nicht mit Verſtandesübungen und Unterhaltungen über das Geleſene. Die Stunden, die dazu beſtimmt ſind, Leſefertigkeit zu verſchaffen, müſſen auch ausſchließlich dazu benutzt werden.“ So wird alſo der — in dieſem Puncte gewöhnlich nur allzufügſame Lehrer — zum craſſeſten Lautir- ꝛc. Mechanismus angewieſen, den ich, ſo weit meine 30jährige Erfahrung und anhaltende Ueberlegung zurückweist, immer nur ſchädlich, für die muntern Kleinen beſchwerlich *) und bei Schwachen für die Fortſchritte hinderlich und ſtörend gefunden habe. Gerade die verworfenen Unterhaltungen ſind es, durch welche das Kind reden, denken und in natürlicher Folge alſo auch leicht leſen lernt; ſie ſind die Würze des fahlen, todten Unterrichts, den ich nur dann zweckmäßig und zuläßig finden könnte, wenn öffentlich ausgeſprochen würde, die Abſicht des Schulzwanges ſey, die Menſchen darauf vorzubereiten, daß ſie einſt im reiferen Alter in Staat und Kirche widerſpruchlos Alles mit ſich anfangen laſſen. Da haben nun Römlinge, Jeſuiten und politiſche Verfinſterer den rechten Weg eingeſchlagen; ſie können nun in der Kirche lehren, was ſie wollen, und auf den Rathhäuſern rechnen, wie ihnen beliebt — ihre Leute ſind von Jugend auf folgſam und unwiſſend genug; aber für evangeliſche Chriſten, für deut-

*) Wie wenig aber auf Unnatur Rückſicht genommen wird, davon zeugten mir in kleinen und großen Städten die ſechsjährigen Lateiner, die durch Beiſpiel, Zuſpruch, Lob, Liebkoſungen, oder Tadeln, Schelten, Drohen und Strafen dahin gebracht ſind, daß ſie die tauben Nüſſe des Wörter-, Declinationen- und Conjugationen-Krams mit ſolcher Luſt knacken lernen, als ob lauter Mandeln darin ſteckten! Man ſollte es doch nicht wiederholt ſagen dürfen, daß die Römer und Griechen, was ſie waren, nie geworden wären, wenn ihr Unterricht mit der Sanskritt-Sprache, mit der indiſchen Geſchichte und mit der Braminen-Lehre angefangen hätte!

ſche, namentlich Würtembergiſche Bürger iſt das nicht. Die ſtarken, jede Schwierigkeit überwindenden und ſich beinahe von ſelbſt entwickelnden Geiſter ſchlagen ſich wohl zu einer gründlichen, faſt nur durch das Muſter der Alten erreichbaren *) Gelehrſamkeit durch; aber die größere Menge bleibt zurück, wovon überall unter uns Beweiſe angetroffen werden. Denn obgleich für höhere Gewerbe und geringere Aemter das Leben ſelbſt, d. h. die Nachahmung der geübten Geſchäftsleute bildet, ſo iſt doch eine Unzahl Halb-Lateiner und mit ihnen beinahe alles Landvolk gleichſam zu ewigem Nicht-Denken, zu unrichtigem Reden und Schreiben, und ſomit zu nichtswürdigen Unterhaltungen in den Ruheſtunden verdammt, und einen tüchtigen Beitrag dazu hat die obige Lehr-Vorſchrift geliefert. Sagt nun aber unſer Verfaſſer bald nachher wieder: „Der Lehrer halte öfters im Leſen ein, laſſe die Bücher zumachen und frage nach dem Sinn des Geleſenen", ſo wird es dieſen ſchwer ankommen, wie er ſolche Vorſchrift mit der obigen, „die Leſelection nicht durch Unterhaltung zu unterbrechen", reimen ſoll, und wir erhalten durch dieſen Wink den Beweis, daß der Geiſt des denkenden Pädagogen, wenn auch durch den Zwang der angenommenen und überall eingeführten Methode gefeſſelt, ſich doch nicht ganz durch Vorurtheile zurückdrängen laſſe, und auch wider Willen in ſeiner beſſern Richtung hervorbreche.

Unſer Verfaſſer wird aber, wo nicht in ſeinen lobenswerthen Widerſprüchen, ſo doch in ſeinen Irrthümern von einem Andern in der Allg. Schulz. 1828. Nr. 35. bei weitem überboten, indem dieſer ſchreibt: „Das Leſenlehren iſt ein ſo wichtiger Gegenſtand des Elementar-Unterrichts, daß, wenn man auch von den übrigen Lehr- und Uebungs-Gegenſtänden in unſeren Volks-Schulen noch ſo

*) Daraus folgt aber noch gar nicht, daß nun der Unterricht in fremden, todten Sprachen recht frühe angefangen werden müſſe, und es bleibt pädagogiſcher Irrthum, was über die formelle Bildungskraft deſſelben gelehrt worden iſt und noch gelehrt wird.

viel wegzunehmen ſich genöthigt ſähe, man doch, neben der religiöſen Unterweiſung, jenes erſte Geſchäft mit möglichſtem Fleiße zu treiben und allen Kindern zur Fertigkeit im Leſen zu verhelfen ſich angelegen ſeyn laſſen müßte." Ueber Letzteres iſt nun kein Streit, daß nämlich das Leſen dem Werthe nach, den es für die Menſchheit hat (nebſt dem Denken und Reden), die zweite Stelle einnimmt. Aber dieſer Wahrheit wird ſogleich der Irrthum beigefügt, daß es für das Kind oder gar für die geiſtige Entwicklung des Kindes den gleichen Werth habe. Denn dieſes wird durch das Leſen von der Natur-Anſchauung in die Bücherwelt hineingezogen, wobei die Aufmerkſamkeit und Gewandtheit für das Leben und Handeln bei den Allermeiſten faſt für immer verloren geht. Auch haben, behaupte ich, die unverſtändigen und unwiſſenden Kinder von Natur, ſo weit ſie nicht durch die erſte Erziehung in großen und kleinen Häuſern ausgerottet iſt, noch gar keine Luſt, das Leſen zu lernen, und, wenn ſie es können, gar keinen oder im Durchſchnitte nur einen geringen Nutzen davon. Von den Erwachſenen wird mit auffallendem Unrechte auf die Schulbildung zurückgeſchloſſen; Erbauung, Andachtsübung und Troſt bedürfen Kinder gar nicht, oder ſuchen ſie anderswo, als im Buche. Und vom Bibelleſen werden die Erwachſenen, das gebe ich zu, wohl auch durch das Gefühl ihrer Unbeholfenheit im Leſen abgehalten (und dieſe ſtimmt mit den übrigen Mängeln des Schul-Unterrichts noch immer überein), aber hauptſächlich hindert ſie die Unwiſſenheit und der Mangel an Verſtändniß deſſen, was ſie leſen. Es iſt richtig: „Was kann demjenigen die Bibel helfen, welchem man noch vor jener Frage Apoſtelgeſch. 8, 30.: Verſtehſt du auch, was du lieſeſt? zurufen muß: Kannſt du auch leſen, was du hier vor dir ſiehſt?" allein die Vorſchrift: Lies und werde verſtändig! muß bei Kindern geradezu umgekehrt und geſagt werden: Werde verſtändig, dann lies!

Soll ich das Sündenregiſter unſerer berühmteſten Pädagogen über das Leſenlernen vollſtändig machen, ſo muß ich auch auf die Künſteleien der Lautirmethode hinweiſen,

wo die unterhaltende und inhaltsvolle Rede ganz kunſtgerecht, mit bewundrungswürdiger Geduld und Folgerichtigkeit auf ein nichtsſagendes Maulbrauchen und leere Sylbenſtecherei zurückgeführt wird. Ich müßte die berühmteſten und gefeiertſten Namen verunglimpfen, wenn ich der Reihe nach die Männer anführen wollte, die mit unausſprechlichem Eifer dieſe Methode lobten, einführten und verbeſſerten. An der Stephaniſchen Wandfibel hat z. B. Einer getadelt, daß die Schüler von den Grundübungen (dem Sylben- und Wörterleſen) zu ſchnell zum zuſammenhängenden Leſen übergehen. Man wende nicht ein, fuhr er fort, „durch langes Ueben bloßer Sylben und Wörter wird die Verſtandes-Entwicklung der Kinder aufgehalten, die Freude am Lernen ihnen verkümmert, ihre Leſeluſt getödtet ꝛc. Das kann nur ein geiſtloſer und ſtumpfſinniger Lehrer ſagen!“ So weit ging alſo die Leſe-Lehr-Wuth, daß Jedem, dem ſein natürliches Gefühl in der Wandfibel nur kindiſche, zeitverderbende Spielerei zeigte, alle Einſicht abgeſprochen wurde. Der Mann ſpricht aber nicht in den Tag hinein; es iſt der Nachhall der geleſenſten Schul-Schriften, den wir von ihm vernehmen, denn er führt eine Menge Autoritäten für ſich an:

„Bei dem zuſammenhängenden Leſen kommt es vor „Allem darauf an, daß jeder Laut deutlich, ſicher ꝛc. „ausgeſprochen werde. Ehe dieß nicht mit einzelnen, „auch längeren Wörtern zur Fertigkeit gekommen „iſt und die erſten Schwierigkeiten in allen (?) Sylbenverbindungen völlig (?) überwunden ſind, ſollte man „nicht zum Leſen ganzer Sätze übergehen.“ (Niem. Grdſ. 8. A. S. 106. §. 45.)

Hierin iſt aber Niemeyer, der in jeder andern Hinſicht über unſern Tadel weit erhabene Mann, nichts anders, als ein — ſchlafender Homer! Die Mutterſprache, die man richtig ſpricht und in der man richtig denkt, leſen zu lernen, kann durchaus keine Schwierigkeit haben, kann gewiß nicht über Einen Monat Zeit koſten; wozu alſo die Kinderplage mit leeren, bedeutungsloſen oder unverſtandenen Sylben und Wörtern? wozu das Herumtreiben in allen möglichen Verbindungen? Entweder wird der Geiſt des

Kindes dadurch niedergedrückt, oder nur durch unnatürliche Mittel lebendig und thätig erhalten.

Ferner: „Es iſt die Frage, ob ich ſchon die Unter-„claſſenleute daran gewöhnen ſoll, mit Verſtand zu „leſen? Faſt die allgemeine Stimme ſpricht: Ja! „Nur ſchüchtern bitte ich um Einſchränkung dieſer „Behauptung. Das Kind kann nicht zwei Herren „dienen. Wenn es auf den Sinn begierig wird, ehe „es den Leſemechanismus inne hat, ſo legt es ſich „auf's Rathen. Es denkt ſchnell, was da ſtehen „könnte, und ſieht darüber nicht genau an, was wirk-„lich da ſteht. Die überraſchende Freude des Ver-„ſtehens findet ſich von ſelbſt ꝛc." (Dinters Schul-verbeſſerungplan für Landſchulen. 3. Aufl. 1823. S. 34 f.)

Dieſe Behauptungen ſind ſo falſch, daß ſich kaum darauf antworten läßt. Alles müſſen auch die kleinſten Kinder mit Verſtand thun lernen, und man ſollte ſie ja mit Nichts beſchäftigen, was ſie nicht mit Verſtand thun können, und ſchreckliche Mißhandlung des Geiſtes iſts, ſie etwas leſen zu laſſen, das ihrem Verſtand oder Herzen nicht nahe gelegt werden kann. Sogar alles Schreiben ſollte mit Verſtand geſchehen, wenn nicht die Nachbildung der Buchſtaben von Anfang einen reinen (übrigens leicht als nothwendig erkennbaren) Mechanismus vorausſetzte. Uebrigens durfte Dinter ſeine Lehre nicht ſchüchtern vorbringen — die meiſten und größten Lehrer ſtimmen ihm bei, wovon ich nachher nur noch Ein Beiſpiel gebe. Den Satz: „das Kind kann nicht zwei Herren dienen", ſo groben Mißverſtand er auch enthalten mag, wird ihm Jedermann unterſchreiben. Wie konnte man aber je auf den Irrthum verfallen, daß das mechaniſche Zuſammenfaſſen der Buchſtaben mit dem Auge und das geiſtige Auffaſſen des im Ausdrucke enthaltenen Sinnes gleich wichtig für die Bildung ſey? Man warte doch mit jener bloß äußerlichen Fertigkeit, bis der innere Sinn hinlänglich erſtarkt iſt, das Geiſtige der Worte auch aufzunehmen. Das Rathen der Kinder fürchte man nicht, es iſt das ſchönſte Zeichen des Nachdenkens, das man

leider! ſo ſelten findet, daß ganze Capitel und Verſe gedanken- und ſinnlos abgeleſen werden.

Ich würde Anſtand nehmen, einem ſo weit verbreiteten und durch die größten, nicht nur im Erziehungsfache, ſondern durch Wiſſenſchaftlichkeit überhaupt ausgezeichnetſten Männer unterſtützten Irrthume zu widerſprechen, wenn ich nicht von ganzer Seele ihn erkennete und nicht die Ueberzeugung in meinem Herzen trüge, daß die Wahrheit doch endlich ſiegen muß. Auch Seidenſtücker theilte jene irrige Anſicht:

> „Verbindet man das Geiſtige mit dem Mechaniſchen, „das Gedankenleſen mit dem Wörterleſen, ſo tödtet „der Geiſt eben ſo gewiß Buchſtaben, als der Buch„ſtabe den Geiſt tödtet. — Ein Leſebuch, welches „aus lauter iſolirten, nur in Anſchauung der Kör„perlichkeit der Sylben nach dem Geſetze der Stu„fenfolge geordneten Wörtern beſtünde — ein ſolches „Leſebuch würde ich für das zweckmäßigſte erklären.“
> (Eutonia, Vorrede).

Endlich ſtimmen damit überein: A. H. Rieß über den Zweck und Gebrauch meiner Fibel. Magdeburg 1816. S. 6. ff. Elementarbuch für unmittelbare, gleich nach der Lautkenntniß aufzuſtellende Leſeübungen von Rieß, Magdeburg bei Henrichshofen. Erſtes Uebungsbuch für Leſeſchüler von G. L. Schulze, 4. Aufl. Leipzig bei Tauchnitz 1827 und Legolographie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Leſen und Rechtſchreiben, ebend. 1821.

Weiter ließ ſich die Abgeſchmacktheit nicht treiben, als daß für die ſo unbedeutend gewordene Uebung im Leſen der Mutterſprache auch noch bändereiche Werke unter wiſſenſchaftlichem Titel erſchienen, die zwar die Börſen der Buchhändler füllten, aber die Schule als Bildungs-Anſtalt nicht um das Geringſte bereicherten, und ich kann dem beſonnenen jüngern Lehrer keinen beſſern Rath geben, als daß er den ganzen Quarg dieſer Schriften ungeleſen laſſe und vor Allem darauf dringe, ſeine Schüler vernünftig denken und richtig reden zu lehren, worauf das Leſen von ſelbſt folgt.

II. Von dem Unterricht in der Mutterſprache, in der Sprech- und Sprachlehre, Orthographie und ſchriftlichen Aufſätzen.

So iſt der IV. Abſchnitt in dem obengenannten Unterrichtsbuch überſchrieben, und eine ähnliche falſche Eintheilung finden wir wohl in allen Unterrichtsbüchern, deren Menge wie der Sand am Meere iſt. Allerdings iſt die Mutterſprache ein Hauptgegenſtand des Unterrichts, und der Verf. bemerkt ſehr richtig §. 255: die Cultur des Sprachvermögens wurde bisher im Volke und in der Volksſchule auf eine ganz unverantwortliche Weiſe vernachläßigt. Aber vermöge der durch die angeſehenſten Pädagogen gegebenen Anweiſungen konnte es auch nicht anders ſeyn, da auch bei der gewiſſenhafteſten und geſchickteſten Befolgung derſelben nur elendes Stückwerk herauskommen mußte. Wie ſoll der Lehrer in der Schule Bedeutendes leiſten, wenn ſein gelehrter Meiſter es durch Nachdenken nicht ſo weit gebracht hat, daß ſeine Anweiſung vor Begriffsverwirrungen bewahrt und eine deutliche Einſicht in den Lehrgang gewährt? Durch vielfache, aber ziemlich leiſe Andeutungen iſt es mir bisher nicht gelungen, dem Publikum über dieſen Uebelſtand die Augen zu öffnen, ſo will ich denn unverholen den Schaden aufdecken.

Alſo im IV. Abſchnitt Sprache; dazu gehört nach der natürlichen Eintheilung 1) Reden, 2) Schreiben, (a) ſchön, b) recht,) 3) Sprachlehre (Sprachkunſt, Sprachwiſſenſchaft), oder wie man den zuſammenhängenden Unterricht über den Bau der Sprache nennen will. Wie kommt nun der Verf. in der obigen Aufſchrift dazu, Sprech- und Sprachlehre in Eines zuſammenzufaſſen, als ob kein weſentlicher Unterſchied wäre, eine Sprache zu ſprechen, z. B. wie ein gebildetes Frauenzimmer, und die Regeln einer Sprache zu kennen und zu verſtehen, z. B. wie ein Gelehrter? Er ſagt doch ſelbſt §. 78: „Unſere Schuljugend lernt viel zu wenig ſprechen — den Unterricht in der Mutterſprache mit der Grammatik anfangen, heißt die Pferde hinter den Wagen ſpannen. Ueberhaupt lernt man durch alles Formen- und Regelweſen der Grammatik, ſo richtig es iſt, noch nicht ſprechen. Willſt

du eine Sprache gründlich ſprechen lehren, ſo lehre in derſelben denken." Und doch ſetzt er oben Orthographie und ſchriftliche Aufſätze, und behandelt jedes beſonders? Das ſind Widerſprüche im Grundſatze und in der Ausführung, die zur Verwirrung führen und unſere Volksſchulen von dem gewünſchten Ziele der Vollkommenheit nur immer weiter entfernen. Dazu kommt, daß er im II. Abſchnitte das Schreiben abhandelt, das doch als Schönſchreiben zur Formlehre und zum Zeichnen, als Rechtſchreiben aber zur Sprachlehre gehört. Wo bleibt da die Einheit des Syſtems, wenn doch eine Unterrichtskunſt oder Unterrichtswiſſenſchaft ſyſtematiſch, d. h. im ſtrengſten Zuſammenhange vorgetragen werden ſoll?

Doch der Hauptfehler liegt darin, daß erſt im IX. und letzten Abſchnitte Sprech- und unmittelbare Denkübungen vorkommen; wobei ſchon die Wiederholung der Sprechübungen auf eine falſche Eintheilung aufmerkſam machen. Warum ſollen aber Denkübungen das letzte ſeyn, da ſie in den erſten Abſchnitt gehören? Laſſet es uns frei geſtehen, man hat die Denkübungen noch nie in der Idee aufgefaßt, ſondern bloß als neuen Artikel in das Lectionen-Verzeichniß aufgenommen. Hätte man die Seelenkräfte, die zu üben, und die Kenntniſſe, die zu erwerben ſind, wiſſenſchaftlich aufgeſucht und nebeneinandergeſtellt und hätte dann gefunden, daß die Anfänge aller Wiſſenſchaften ſchon in der Kinderſeele und in der Kinderwelt liegen, (wie es in Bahnmeyers Correſpondenzblatt 1829 letztes Heft nachgewieſen iſt,) ſo wäre die Ordnung richtig eingehalten, ſo wären Widerſprüche und Wiederholungen, die ſich in allen Lehrbüchern finden, erſpart worden. Welche wichtige Fehler nun in der Ausführung des Einzelnen vorkommen müſſen, wo die Ueberſicht im Allgemeinen ſo falſch iſt, läßt ſich zum Voraus denken; ich will es jedoch im Beſonderen nachweiſen.

Zwar heißt es §. 256 ganz richtig: „die Sprachlehre bleibt die Hauptſache, da die Vollkommenheit in der Kunſt zu ſprechen das Ziel iſt, zu welchem der Unterricht in der Sprachlehre führen ſoll." Die namentlich in Schwaben ſo ſehr verdorbene Volksſprache hätte in der That

ſchon längſt die Wichtigkeit der Sprachlehre einleuchtend und zum Hauptgegenſtande bei den Prüfungen der niedern Schulen machen ſollen; ſtatt deſſen fragt man aber, wie vor 300 Jahren, zuerſt nach Buchſtaben, Sylben (Vor-, Nach- und Stammſylben), Leſen, Schreiben, Rechnen und Religion; nach Sachkenntniſſen aus der Umgebung und nach richtigem und ſchönem Ausdrucke im Reden fragt man nicht. Wie könnte das auch ſeyn, wenn die Anweiſungen für den Lehrer ſo unrichtig ſind? Man höre: „Die wahren Elemente der Sprache ſind die einzelnen Laute, durch deren Verbindung hörbare Wörter entſtehen" (von unhörbaren Wörtern weiß ohnehin Niemand Etwas). Es ſoll alſo die Lautirmethode pünktlich durchgemacht werden, und ſo ſind im Augenblicke die Sprechübungen wieder mit den Leſeübungen verwechſelt. Nach den Lauten, die für Kinder durchaus leer ſind, folgen Uebungen in einzelnen Wörtern, wozu aber kein Stoff angegeben iſt, dann in kürzern und endlich in längern Sätzen. Wie ſchnell iſt dieſes Hauptpenſum, für das es auch oben ausdrücklich erklärt wird, abgethan. Gewiß hat noch kein Lehrer nach Anweiſung dieſer Unterrichtskunſt regelmäßig fortlaufende Sprechübungen angeſtellt; ich kenne auch kein anderes Buch dieſer Art, woraus er es hätte lernen können. Iſt es denn ſo ſchwer, die Umgebung der Kinder in Glied und Ordnung zu ſtellen und einen Gegenſtand nach dem andern richtig benennen zu laſſen? Das iſt aber das erſte und erfordert einige Monate Zeit. Hernach, um die Welt im Einzelnen recht vernünftig betrachten zu lehren, müſſen auch die Theile der Dinge einzeln und mit Unterabtheilungen benannt werden. Hierauf folgen die Eigenſchaften, worauf ſich die künftigen Urtheile gründen. So lernt ein Kind ſprechen und nicht anders; ſo lernt es auch denken und es wird ihm nicht ſchwer ſeyn, über jeden Gegenſtand ein treffendes Urtheil in einfachen und verbundenen Sätzen zu fällen. Iſt die ſichtbare Welt erſchöpft, ſo gehen wir in die moraliſche über, die in ihren Anfängen dem Kinde eben ſo nahe liegt, als die ſinnliche. Z. B. Wie ſoll ein Kind ſeyn? brav, fromm, gehorſam, dankbar, reinlich. Einige Monate ſpäter, wenn alle gute und

böſe Eigenſchaften des Kindes und des Menſchen überhaupt, ſo weit ſie in die Erfahrung auch der Jugend fallen, genannt ſind, wird ſich dann wohl fragen laſſen: Was thut ein frommes Kind? (beten, in die Kirche gehen, fleißig lernen). Was thut ein reinliches Kind? (Sich waſchen, kämmen, vor Beflecktung ſich in Acht nehmen). Was thut ein dankbares Kind? (Sich des Guten erinnern, das man ihm gegeben hat; gefällig leben, daß es auch wieder Freude mache; arbeiten, um die Eltern zu unterſtützen und etwas zu verdienen). So werden ohne alle Gelehrſamkeit und weitläufige Erklärung alle (nicht bloß dieſe und jene) moraliſche Begriffe der Kinder theilweiſe und bloß allmählig erläutert, und wird dann nach Jahren Naturgeſchichte, Naturlehre, Sittenlehre ꝛc. behandelt, ſo iſt Alles ſchon durch die Sprech- und Denklehre wohl vorbereitet.

Mit §. 258 ſtimme ich ganz überein. „Der erſte Unterricht in der eigentlichen deutſchen Sprachlehre, der übrigens ſchon eine gewiſſe Reife der Schüler erfordert, ſetzt ſchon manche Vorkenntniſſe voraus, welche die Schüler im anderweiten Unterrichte, beſonders in den Leſe- (?), Schreib- (?), ſo wie in den Sprech- und Denkübungsſtunden unfehlbar erlangt haben müſſen". Es fehlt nur die Anweiſung zur Ertheilung und Erlangung dieſer Vorkenntniſſe; denn bei Leſe- und Schreibübungen ſoll ja der Mechanismus nicht durch Geiſtes-Anregung unterbrochen werden, zur Sprechlehre iſt gar keine Anweiſung gegeben, und den Denkübungen der letzte Platz eingeräumt. Ueberhaupt aber iſt der Begriff von Elementar-Schule, Elementar-Uebungen ꝛc. nirgends ſcharf aufgefaßt, nirgends charakteriſtiſch dargeſtellt, und überall mehr oder minder mit dem Fachunterricht vermengt. Hier iſt er: der Elementar-Unterricht iſt dem wiſſenſchaftlichen entgegengeſetzt, wie z. B. Sprechlehre der Sprachlehre; jene beſteht in bloßen Redeübungen, dieſe in Erlernung und Aufſuchung der Regeln; wie in jener die Sache, ſo iſt in dieſer die Regel Hauptſache und je umgekehrt Nebenſache. Alſo die Vorſchule verwirft die Regel nicht, aber ſie muß ſelbſt erfunden ſeyn und nirgends aufge-

drungen werden; die wirkliche Schule ſtellt die Regel voran und nach ihr wird das Uebrige geordnet. Ich will dieß an einigen Beiſpielen zeigen, und es iſt der Mühe werth, deren mehrere zu geben, weil es nicht möglich iſt, daß die Elementarſchule Erſprießliches leiſte, bis der Begriff von ihr über allen Zweifel richtig beſtimmt iſt. Zur Erleichterung der Ueberſicht wählen wir die tabellariſche Darſtellung:

Sprachunterricht.

Elementar- oder Vorſchule, vom 6 – 8 Jahre. Sprechlehre.	(Volks-, Land-, Real-) Schule, vom 8 – 10. Jahre. Sprachlehre (Grammatik).
1) Benennung der Gegenſtände und (ſpäter) Aufſuchung der Theile; jedes Wort in der Einzahl und Mehrzahl. Der Zweck iſt, neue Wörter kennen zu lernen und falſche zu berichtigen, alle aber richtig und ſchön auszuſprechen.	1) Nennwort (Hauptwort, Subſtantiv), Geſchlecht, Declination, Stammwörter; abgeleitete Wörter; Vorſylben, Nachſylben. Der Zweck iſt, die Regeln auswendig zu wiſſen und richtig anwenden zu lernen.
2) Aufſuchung und Benennung der Eigenſchaften recht vieler Gegenſtände in angenehmer Abwechslung.	2) Lehre vom Beſchaffenheitswort (Adjectiv), Declination, Steigerung.
3) Dazu gehört auch: Was jeder Gegenſtand iſt, thut, leidet. Der Zweck iſt, neben dem Wortreichthume deutliche Begriffe zu erhalten, ohne welche man nicht richtig ſprechen kann.	3) Conjugation; Eintheilung der Zeitwörter in Activ, Paſſiv ꝛc. Der Zweck iſt, alle Sprachformen ſo feſt einzuprägen, daß man von jeder Rechenſchaft geben kann.
4) Verbindung des Nennworts (nebſt Beſchaffenheitswort) mit dem Zeitwort. Urtheile, Sätze über einzelne Dinge.	4) Lehre vom Satz; Subject, Prädicat; Zuſammenſtellung, Verbindung mehrerer Subjecte und Prädicate.

5) Verhältniß der Dinge nach Urſprung, Zweck, zufälliger Berührung oder Verbindung.	5) Lehre vom Verhältnißworte (Präpoſition), nach den Caſus eingetheilt, die es regiert.
6) Betrachtung (mehr oder minder erſchöpfende) der Dinge, ſo viel Kinder (auch mit Nachhülfe) über Einen Gegenſtand aus eigener Beobachtung ſagen können.	6) Anleitung zu ſchriftlichen Aufſätzen; Lehre vom Verbindungsworte; Wortfolge; Arten der Sätze.

Ergebniß:

Fertigkeit im Denken, Reden und, wenn es beliebt, auch im Schreiben, ſo weit es immer für das gemeine Leben, namentlich für die weibliche Erziehung, nothwendig iſt. Dieſe praktiſchen Uebungen, bei denen von der Sprachlehre nur ſo viel aufgenommen wird, als nicht abgewieſen werden kann, ſchreiten aber ſo natürlich fort und prägen ſich dem Verſtand und Gedächtniß ſo tief ein, daß das Kind für ſein ganzes Leben eine gute Grundlage für ſein Denk- und Sprachvermögen hat, welche beide dann nie mehr, wie es bisher gewöhnlich war, ſtille ſtehen, oder rückwärts ſchreiten werden.	Grammatikaliſche Feſtigkeit, die von allen Ausdrücken Rechenſchaft geben, und alle Fehler gründlich verbeſſern kann. Dieſer Unterricht wird bei Erlernung jeder fremden, ſey es alten oder neuen Sprache, vorausgeſetzt, und nimmt auf den Inhalt weniger Rückſicht, als auf die Form. Der Inhalt wird ſchon durch die Vorſchule und jetzt durch den Fachunterricht gegeben. Die Denkkraft wird zu einer Strenge und Schärfe erhoben, wie ſie dem gebildeten Bürger und Gewerbsmann nothwendig iſt.

Man könnte ſagen, beiderlei Zwecke ließen ſich verbinden, wie denn alle Anweiſungen für Volksſchullehrer zwiſchen Vorſchule und eigentlicher Schule, d. h. zwiſchen der allgemeinen Vorbereitung und dem wirklichen Unterricht als Wiſſenſchaft hin und wieder wanken und aus einer in die andere fallen. Ich aber ſage: Gerade dieſe Unſicherheit in der Theorie und Unſtätigkeit in der Praxis

iſt der Tod der Elementarſchule, iſt die geheime Urſache, daß ſie für wahre Bildung bis auf den heutigen Tag ſo wenig wirkſam geweſen iſt. Und wenn es ferner ſo bleiben ſollte, ſo iſt nichts weniger zu fürchten, als daß das Volk möchte mit Kenntniſſen überladen werden, denn wenn es z. B. Sprech- und Sprachlehre zuſammen lernt, ſo lernt es gewiß keines von beiden, ſo behält es immer die Augen, die nicht ſehen, die Ohren, die nicht hören, und den Verſtand, der nicht begreift; der wiſſenſchaftliche Unterricht wird ſo langſam fortſchreiten, daß Alles nur halb gelernt und die Frucht von 8 Schuljahren ſicher in 4 folgenden Jugend- und Berufsjahren verloren geht. Eben um der wenigen Klarheit willen, die das Kind beim Schulunterrichte hat, können auch die wenigſten lernbegierig werden; ſie können nicht lernen, weil ſie nicht vorbereitet, nicht elementariſch unterrichtet ſind: ſie wollen nicht lernen, weil ſie nirgends Zuſammenhang finden, und ich müßte mich ſehr wundern, wenn der gemeine Bürger und Landmann, der zu Haus und im Umgang ſo wenig Geiſtesnahrung findet, als in der Schule, wenn er im Denken, Reden und Schreiben weniger ungeſchickt wäre, als wir ihn überall finden. Es iſt dieß nothwendige Folge der verkehrten Behandlung in der Schule, welche praktiſche Uebungen, die der Charakter der Vorſchule ſind, und mehr oder weniger wiſſenſchaftliche Darſtellung, die Charakter der eigentlichen Schule iſt, nicht gehörig unterſcheidet, vielmehr Eins mit dem Andern vermengt. Ich habe z. B. noch keine Schule gefunden, in welcher der Sprachunterricht nicht mit dem Mechanismus der Declinationen und Conjugationen, die Naturgeſchichte nicht mit der Eintheilung in die drei Reiche der Natur, die Geographie nicht mit der Landcharte anfienge. Einen ſicheren Weg aber wüßte ich nicht, um das Volk ganz unwiſſend aus der Schule in's Leben einzuführen, den Kindern das Lernen zu verleiden und den Alten die Kraft zum Fortſchreiten zu benehmen.

In unſrer Vorſchule aber werden nach obiger Tabelle die Anfänge (Elemente) aller menſchlichen Erkenntniſſe gegeben und werden alle Seelenkräfte erweckt, ge-

nährt und geſtärkt, wozu ich noch folgende Beiſpiele zur Erläuterung gebe:

1) Technologie, denn das iſt der Anfang des Sprachunterrichts, in der Vorſchule der Anfang der Sprachlehre, daß das, was von Menſchen gemacht wird, jedes Kunſtprodukt ſeinen rechten Namen erhält. Bei Durchgehung aller 6 oben angeführten Arten von Lectionen iſt es aber unmöglich, den Belehrungen oder vielmehr dem Nachdenken über das Weſen, den Urſprung, Zweck, Nutzen und Gebrauch der Dinge auszuweichen, ob man gleich allen gelehrten Tand vermeidet.

2) Naturgeſchichte. Die Natur ſelbſt iſt ja eigentlich das Meer, in dem unſre Sinne ſchwimmen, ſie liefert uns noch reicheren Stoff als die Kunſtwelt, wir ſuchen alſo jene, ſo weit wir ſie berühren, gleich dieſer erſchöpfend zu betrachten.

3) Naturlehre. Wie könnten uns die durch die Kräfte der Natur hervorgebrachten Erſcheinungen entgehen? Erde, Luft, Feuer, Waſſer — könnten wir ſprechen, wenn wir die Namen, Eigenſchaften und Erfolge ihrer Wirkungen nicht wüßten?

4) Rechnen. Zahl, Maaß, Gewicht und Münze erſcheinen im täglichen Gebrauche. Ihre Größe zu kennen und zu vergleichen, iſt Hauptaufgabe für uns; ohne ihre Verhältniſſe zu berechnen, könnten wir nicht die kleinſte Haushaltung führen; ſie zwingen uns, die ganze Rechenkunſt, ſo weit ſie im bürgerlichen Leben vorkommt, unwiderſtehlich auf, und wir kommen — ohne es zu wiſſen — durch die vier Species in die Regel de tri.

5) Geographie. Gewerbe, Familien- und Orts-Verhältniſſe, Berge, Flüſſe, Wohnort, Bezirk, Provinz, Vaterland, Ausland — man kann durchaus obige Sprechübungen nicht anſtellen, ohne dem Kinde eine, für das ganze Leben bleibende und ſich immer mehr erweiternde, bürgerliche Geographie beizubringen, auf welche dann in der Schule jeder Art die wiſſenſchaftliche mit Freuden gebaut wird.

6) Religion und Sittenlehre. Wir können doch die Eigenſchaften des Menſchen (ſ. Tabelle Nro. 2.)

nicht betrachten, ohne ſeine ſittliche und religiöſe Seite aufzufaſſen? Wir müſſen doch von der Natur zum Schöpfer, von dem Genuß zum Geber, von der menſchlichen Kunſt und Weisheit zur göttlichen aufſteigen? In der ſechsten Abtheilung der Lectionen müſſen doch in der Reihe der Dinge auch die geiſtigen und überſinnlichen, auch Tugenden und Laſter mitgenommen werden? Nicht zu vergeſſen, daß die Elemente der chriſtlichen Religion bei den Leſeübungen, die wir zwar zurückſetzen, aber nicht ausſchließen, überall die Grundlage ausmachen.

An treffenden Bemerkungen hiezu fehlt es nirgends. Aber das Weſen der Elementarſchule wird von keinem Schriftſteller ſo feſtgehalten, daß er nicht in der Ausführung in Widerſpruch mit ſich ſelbſt geriethe und wir kehren alſo zu dem angefangenen Tadel zurück. Denn die Fortſchritte der Pädagogik entſprechen denen der übrigen Wiſſenſchaften durchaus nicht, weil es an der Grundlage (an den Prinzipien) und an der Folgerichtigkeit fehlt. Nachdem aber das erwieſen iſt, ſo wird ſich die Fehlerhaftigkeit auch an den einzelnen Theilen darthun laſſen.

Was nun die zunächſt folgende Anweiſung zu ſchriftlichen Aufſätzen betrifft, ſo bietet ſie ſich überall als tadelhaft an. Der Lehrgang iſt, wie faſt in allen andern Anweiſungen für Lehrer, folgender:

1) „Namen der Dinge, welche die Schüler irgendwo bemerken, z. B. Was in der Schulſtube iſt, Kleidungsſtücke, Hausthiere.“ Tadel: a) dieſe Lection gehört in die Vorſchule, zur Denk- und Sprechlehre; wie wichtig dieſe Verwechslung ſey, iſt oben geſagt: durch ſie iſt jeder gute Erfolg des Unterrichts bei der Mehrzahl der Kinder aufgehoben; o möchte ich dieß mit unauslöſchlicher Schrift in jede Schulſtube ſchreiben können! b) Nicht nur „irgendwo“, ſondern überall müſſen Kinder Dinge bemerken und richtig benennen, wenigſtens 1000 neue Dinge müſſen ſie in der Landſchule kennen, wenigſtens 1000 falſche Benennungen berichtigen lernen; nicht bloß dieſes und jenes, ſondern die ganze Kinderwelt, d. h. alle Gegenſtände, die in Berührung mit den Kindern kommen, müſſen in dieſer

Abſicht mit ihnen durchgegangen werden, denn ohne dieſe Vollſtändigkeit wird der (auch vom Verfaſſer und allen guten Pädagogen und Lehrern gewünſchte) Zweck der Sprachreinigung und Sprachbereicherung nicht erreicht. Man wende nicht ein, daß dieß Alles mit Gelegenheit vollends erlernt werden könne; gelegenheitlich wird es immer noch Vieles und Wichtigeres zu lernen geben, und wenn die Grundlage des Denkens und Redens nicht durch die Eintheilung und Benennung der Dinge gemacht iſt, ſo treten unzählige Fehler der Vergeßlichkeit und Nachläßigkeit dem folgenden Unterrichte ſtörend in den Weg.

2) „Eigenſchaften, z. B. der Schultafel.“ Hier tritt der nämliche Tadel vollſtändig ein; ſolche Anweiſungen kommen mir vor, wie wenn man der ganzen Schülerzahl, die über großen Durſt klagt, einen Tropfen Waſſers böte! Auf die Erkenntniß der Eigenſchaften oder Merkmale gründet ſich allein die Deutlichkeit der Begriffe, und auf dieſer beruht die Fertigkeit und Richtigkeit im Urtheilen; nichts davon zu ſagen, daß die Sprache der Kinder in dieſer Hinſicht am allerärmſten iſt. Alſo nicht einige wenige, ſondern recht viele Gegenſtände müſſen in mannigfaltiger Abwechslung nach ihren Eigenſchaften und Beſchaffenheiten möglichſt vollſtändig betrachtet und ſo die Fertigkeit in Entwicklung der Verſtandesbegriffe vorbereitet werden. Denn wer da weiß, wie ein Baum, Meſſer, Wagen, Waſſer, Weg ꝛc. iſt und die Merkmale dieſer und vieler andern Gegenſtände fleißig aufgeſucht hat, wird ſpäter auch wiſſen wollen und aufſuchen können die Eigenſchaften des Geizigen, Fleißigen, des Künſtlers, Richters ꝛc. Dieß iſt auch das einzige Mittel, den Begriff von Subſtantiv und Adjectiv der Kinderſeele recht tief einzuprägen, der den Kindern Jahre lang ſelbſt beim Sprachunterrichte fehlt, oder durch bloß äußerliche und zufällige Merkmale, z. B. wo man bloß der oder die oder das, oder alle drei ſetzen kann, beſtimmt wird. Da iſt es denn nicht zu verwundern, wenn außer der Schule durch Uebung mehr Sprachfertigkeit erlangt wird, als in der Schule durch ſteifen und mangelhaften Unterricht.

3) „Einfacher Satz.“ Alſo nachdem man einige Na-

men (1) und einige Eigenſchaften (2) kennen gelehrt hat, ſo werden nun Sätze vorgenommen? Ich muß in ſprachlicher Hinſicht einwenden: Woher weiß denn das Kind etwas vom Zeitworte und ſeiner Veränderung? und in logiſcher Hinſicht: Wie ſoll das Kind urtheilen, wenn es nur einige Gegenſtände und ihre Beſchaffenheit kennt? Es muß nothwendig falſch reden und falſch ſprechen. Man kommt ihm aber auf eine alberne Weiſe zu Hülfe, indem man eine Schwachheit Peſtalozzi's nachahmt, den ich übrigens vor Allen ehre, denn man ſchreibt an die Tafel: das Pferd iſt —, das Haus iſt —, und läßt das Prädicat ergänzen, wodurch dem Kinde wenigſtens die Hälfte der Denkkraft brach gelegt und die angenehmſte Unterhaltung, die Aufſuchung und Angabe der Gegenſtände, über die geurtheilt werden ſoll, durch einen trocknen Mechanismus vergällt wird. Da kann es ewig keine gute Schule geben, wo man ſo unterrichtet. Etwas ganz Anderes iſt es doch, wenn ich (ſ. freim. Jahrb. 1829 oder IX. Bd. 1. Heft, S. 41 ff.) 55 Stunden lang die Gegenſtände, in weiteren 10 Stunden die Eigenſchaften benennen, dann in der 65ſten Stunde z. B. die Hausthiere mit charakteriſtiſchen Merkmalen angeben, endlich von Stunde 101—110 Handlungen, Leiden und Zuſtände der Dinge aufſuchen ließ. Gewiß kommt kein Kind mehr in Verlegenheit, wenn ich die Aufgabe ſtelle: Saget (ſchreibt) Urtheile über die Hausthiere; gewiß wird von jedem das Treffendſte geſagt, ohne daß man durch Anſchreiben ihrer Wahl vorgreifen oder ihr Nachdenken einengen mußte. Es wird das kurzweiligſte Spiel für ſie ſeyn, zu ſagen oder zu ſchreiben: die Katze fangt Mäuſe, die Kuh gibt Milch, das Pferd trägt den Reiter ꝛc. Nur eines Winkes oder vielmehr nur der Erlaubniß bedarf es, ſo bilden ſie die Sätze ſchon zu Aufſätzen aus: die Katze fangt Mäuſe, welche Alles benagen, wegen ihrer Gefräßigkeit ſehr ſchädlich und wegen ihres Lärmens bei Nacht im Getäfer ſehr beſchwerlich ſind ꝛc. So weit aber können die Schüler ſelten durch den lückenhaften Unterricht gebracht werden.

4) „Angabe der Theile.“ Hier kommt der nämliche

Mechanismus wieder: „an dem Wagen iſt —, das Haus beſteht aus —, das Pferd hat —." Nach der Natur der Sache und nach den Geſetzen des Denkens gehört aber die Angabe der Theile weſentlich zur Erkenntniß der Dinge, und muß der Uebung im Satze ſehr weit vorangehen. Ich habe ihr im oben angeführten Aufſatze die 37—45. Stunde angewieſen. Was iſt am Wagen? Dieſe einzige Frage leitet die Kinder auf die Benennung von mehr als 20 Theilen oder Stücken und zum richtigen Ausſprechen eben ſo vieler Wörter. Aehnliche Fragen aber können und müſſen in Menge gemacht werden.

5) „Angabe des Nutzens oder Schadens." Frage ich im Allgemeinen: Was iſt nützlich? Was ſchädlich? ſo iſt keine Antwort möglich, weil ſie von Umſtänden und Verhältniſſen bedingt wird, die der Fragende überall angeben müßte; frage ich aber im Beſondern: Wozu nützt das Pferd, die Kuh, der Hund ꝛc.? So greife ich der Beobachtung und dem Forſchungsgeiſte des Kindes vor. Nutzen und Schaden der Dinge leuchtet dem Kinde von ſelbſt ein, wenn es ſie nach Theilen, Eigenſchaften, Wirkungen und Zuſtänden betrachtet hat. Warum geben unſre Pädagogen nicht auch Lection über den Urſprung der Dinge? Weil ſie bei jedem Gegenſtande im Beſondern vorgenommen werden muß; was iſt das? woher kommt es? wozu nützt es? iſt das quae, qualis, quanta des Ariſtoteles, und es iſt alſo ein unverzeihlicher Irrthum des Gelehrten, über Nutzen und Schaden der Dinge im Allgemeinen eine Lection anzuordnen, und Alle haben dieſen Fehler gemacht.

6) „Angabe des Orts und anderer Verhältniſſe." Hier iſt ein noch auffallenderer Mißgriff; können wir denn die Dinge und ihre Theile benennen oder auch nur anſchauen, ohne den Ort zu bemerken, wo ſich jeder Gegenſtand und jeder Theil des Gegenſtandes befindet? Dieſe Uebung kommt alſo überall vor, und läßt ſich höchſtens entſchuldigen, wenn ein ſehr zuſammengeſetzter Gegenſtand, z. B. der menſchliche Körper, betrachtet, und, wie im Buche der Mütter, von jedem Theile der Ort angegeben wird, wo er ſich befindet. Eben das gilt auch von andern

Verhältniſſen, die übrigens beſtimmter hätten angegeben werden ſollen, z. B. Verhältniſſe der Zeit, der Urſache, der Wirkung ꝛc. Zur rechten Erkenntniß derſelben gehört aber durchaus die Betrachtung im Einzelnen, da z. B. bei jeder Sache bemerkt wird, in welchem Verhältniſſe ſie zu allen übrigen ſteht. Das Allgemeine kommt im zweiten Durchgang der Sprachlehre vor, wenn dieſe nämlich ſtreng zuſammenhängend abgefaßt iſt, denn hier kommen bei den Präpoſitionen alle möglichen Verhältniſſe vor. Unſere Pädagogen aber ſchieben dieſe Lehre hier als Hülfsmittel ein, wodurch nur das Stückwerk im Lernen begründet und befördert wird.

7) „Verbindung der Subſtantive mit Verbis.“ Iſt es möglich, daß ein ſonſt vorzüglich gelehrter Mann (Niemeyer macht den gleichen, wenigſtens ähnlichen Fehler) unter Nummer 3. den einfachen Satz aufführt, und hier unter Nr. 7. erſt Subſtantiv und Verbum verbinden lehrt? Wie kann der Schullehrer, der ſolchen Autoritäten blindlings zu folgen pflegt, je richtig denken lernen und ein Meiſter in ſeinem Fache werden, wenn er zu ſo handgreiflich falſchen Eintheilungen angewieſen wird?

8) „Vollendung und Erweiterung angefangener und einfacher Sätze.“ Warum ſollen denn Kinder nicht ſelbſt die Sätze anfangen, erweitern und vollenden? Kann Aufmerkſamkeit und Nachdenken je zu gehöriger Kraft gelangen, wenn nur immer vorgeſprochen und auf der Tafel angegeben wird? Wenn es einmal (ſ. o. 3.) geſagt und geſchrieben hat: das Pferd trägt den Reiter, ſollte es nicht hinzuſetzen können: mit Leichtigkeit, Sicherheit, Bequemlichkeit und, wenn es nöthig iſt, mit der größten Geſchwindigkeit, z. B. den Bauer, der das Fuhrwerk leitet, den Jäger, der das Wild verfolgt, den Kaufmann, der die Länder durchreist, den Soldaten, der den Feind angreift, den Feuerreiter, der mit der Nachricht vom ausgebrochenen Brande in den nächſten Ort eilt? Nur Andeutungen brauchen die Kinder, um mit Freude ſolche Erzeugniſſe der Sprache durch eigenes Nachdenken hervorzubringen.

9) „Bildung der Sätze aus gegebenen Wörtern.“

10) „Fällen eines Urtheils über einen gegebenen Gegenſtand." Es hieße das Lehrer-Publikum gering ſchätzen, wenn ich hier weiter ſagte, als daß dieſe bei den Uebungen mit Nr. 3., 7. und 8. zuſammenfallen, daß alſo durch ſolche Anweiſungen nur die Begriffe verwirrt werden. Finde ich aber als Beiſpiel angeführt: „Ihr Kinder wißt ſchon vieles von der Erde, ſchreibt einmal auf, was ihr von ihr wißt;" ſo glaube ich einen Lehrer zu hören, der den Unterricht gar nicht verſteht. Denn die (ganze) Erde liegt durchaus nicht im Kinderkreiſe; ſie können alſo hier nicht geben, was ſie ſelbſt beobachtet, ſondern bloß, was ſie auswendig gelernt haben. Eben das aber iſt die Klippe, an der die Bildung der Geiſteskräfte immer ſcheitert. Mechaniſch unterrichtet und mit Gedächtnißwerk beladen verläßt der Menſch die Schule, vergißt das auswendig Gelernte unter den Berufsgeſchäften und hat die Kraft nicht in ſich, die täglichen Erſcheinungen zu beobachten, die Verhältniſſe zu beurtheilen und die Erfahrungen zu benützen. Statt ſicher und fühlbar in ſeiner Erkenntniß fortzuſchreiten, tritt er ſogleich den Rückweg zur Gemeinheit und Rohheit des großen Haufens an.

In den weitern Uebungen (§. 266. f.), welche wahrſcheinlich für die oberſte Claſſe berechnet ſind, finden wir

1) „Beantwortung von Fragen." Hiemit werden die eigentlichen Aufſätze begonnen; allein die Vorbereitung dazu war, wie wir geſehen haben, ſo mangelhaft, daß die Antworten nur ſo erfolgen können, wie ſie vorgeſagt und auswendig gelernt worden ſind. Frage ich z. B. Welche Forderungen können an einen Herrn und welche an einen Knecht gemacht werden? ſo ſetzt dieß voraus, daß die Eigenſchaften beider ſchon etwa in der 60ſten Lection aufgeſucht, und daß in der 100ſten, was beide thun können, ſollen oder nicht ſollen, angegeben worden iſt. Von alle dem iſt aber in dieſer Schule die Rede gar nicht, oder nur im Vorbeigehen. Nach meiner Lehrart unterrichtet würden die Kinder Folgendes antworten:

Der Herr darf befehlen (100), weil er entweder

mit dem Recht dazu geboren worden iſt, wie ein Fürſt, oder vom König erwählt, wie ein Beamter, oder durch die bürgerlichen Verhältniſſe dazu berufen iſt, wie ein Hausvater, oder die Leute mit Geld bezahlt, wie ein Handwerker ſeine Geſellen, oder ein Güterbeſitzer ſeine Taglöhner und Knechte. Wir verlangen aber von einem Herrn, daß er 1) verſtändig ſey, weil er die Geſchäfte anordnen und immer das Nützlichſte und Nothwendigſte arbeiten laſſen muß. Deßwegen kann man auch ein Kind, oder einen Menſchen, der Nichts gelernt hat, zu keinem Herrn machen; ein ſolcher würde bald verachtet werden, um ſein Vermögen und um ſeine Herrſchaft kommen. 2) Daß er gerecht ſey, und dem Arbeiter ſeinen Lohn nicht entziehe oder verkürze, ſonſt tritt dieſer aus dem Dienſte oder betrügt ſeinen Herrn. 3) Daß er gütig ſey. Denn er muß zwar, um Unordnung zu verhüten, die Fehler beſtrafen; aber er muß gegen Schwachheiten und Uebereilungen auch nachſichtig ſeyn, oder er wäre ein Tyrann; er muß außerordentliche Dienſte beſonders belohnen, damit die Leute recht eifrig ſind in ſeinem Dienſte, und er muß endlich durch Leutſeligkeit und Freundlichkeit die Geringen und Verzagten ermuntern, und durch Wohlthätigkeit die Armen, Kranken und Unglücklichen unterſtützen. Es iſt alſo viel ſchwerer, ein guter Herr als ein guter Knecht zu ſeyn. Von dieſem verlangt man nicht weiter, als daß er ꝛc.

Wo iſt die Schule, in welcher die Hälfte der dreizehnjährigen Kinder einen ſolchen Aufſatz machen könnte? Warum das aber nicht möglich iſt, habe ich bisher gezeigt, und wenn die Pädagogik ſich als Wiſſenſchaft nicht beſſer rechtfertigt, ſo werden wir zwar Schulen haben, in denen weit mehr geſchieht, als vor 50 Jahren, aber dem Ideale des Unterrichts kommen wir deßwegen um Nichts näher, denn auch, was weiter vorgeſchlagen wird,

2) „den Sinn der Sprüchwörter zu entwickeln",

ſo führt uns auch dieſe Lection nicht näher zum Ziele; weil ſie zu ſchwer iſt, und die Kinder kaum etwas weiter leiſten können, als was ihnen vorgeſagt wird, wobei das Gedächtniß wieder mehr leiſtet, als das Nachdenken. Nehmen wir eins der leichtern Sprüchwörter zum Beiſpiel: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nicht mehr. Zugegeben, daß die Kinder den Sinn ſo entwickeln: Ich muß in der Jugend viel lernen, weil es im Alter ſchwer geht und ich durch andere Geſchäfte daran verhindert werde. Alle Fehler, welche mit uns aufgewachſen ſind, werden im Alter ſchwer abgelegt, beſonders aber die in der Jugend angefangene Trägheit, Widerſpenſtigkeit und Lüge. Wer nicht lernt, zeigt Trägheit, weil er die Arbeit ſcheut und lieber dem Müßiggange mit den Gaſſenjungen nachgeht; er zeigt Widerſpenſtigkeit, weil ihn Eltern und Lehrer ſo oft zum Lernen ermahnen, und er doch nicht folgſam iſt; endlich zeigt er ſich auch lügenhaft, weil er 1000 Ausflüchte erſinnen muß, wenn er ſeine Aufgabe nicht gelernt hat, um der verdienten Strafe zu entgehen rc. rc. Dieſe Ausarbeitung (auch mit einiger Nachhilfe) zugeſtanden, ſo verſtehen die Kinder unter dem Lernen doch gewiß nichts Anderes, als das Leſen, Schreiben, Rechnen, Auswendiglernen — denn auch die Lehrer ſelbſt verſtehen es ſo; aber rein und richtig ſprechen, mit Gewandtheit nachdenken, in Künſten und guten Sitten ſich üben, das iſt vom Lernen beinahe ausgeſchloſſen, weil es ſchwerlich eine, auch nur Eine Schule gibt, in welcher die Kinder jemals in dieſen Rückſichten locirt worden wären. Was können aber Ausarbeitungen helfen, denen ſo falſche Begriffe zum Grunde liegen?

3) „Beſchreibungen", 4) „Erzählungen." Ich werde wohl nicht irren, wenn ich annehme, daß auch hier das Meiſte vorgeſagt werden muß; denn ſchwerlich werden Erzählungen gemeint ſeyn, die über eine Reihe von Wörtern oder über ein allgemeines Thema gedichtet werden. Solche Aufgaben wären wohl zu ſchwer. Sind aber Erzählungen gemeint, die drei- viermal vorgeſagt, oder, noch gewöhnlicher, vorgeleſen werden, ſo ſollten ſie viel

weiter oben ſtehen, denn dieſes Gedächtnißwerk iſt ſehr leicht und für den Lehrer bequem; lernen ja doch 3 und 4jährige Kinder ihre Ammenmährchen nacherzählen. Dadurch aber konnten Kinder nie denken, ſondern blos ſchwätzen lernen, dadurch allein hat der vortreffliche Campe ſeinen Schülern einen Anſtrich von Fähigkeit gegeben, aber auch den Grund der wahrhaften Bildung gänzlich verfehlt, ſo daß philologiſche Anſtalten für alle Zeiten den Vorzug vor ähnlichen, auch vor Realſchulen in dieſem Sinne, behalten werden, ſo geringen pädagogiſchen Werth ſie auch für denjenigen haben, dem die Peſtalozziſchen Ideen deutlich geworden ſind. Erzählungen bilden den Geiſt einerſeits, aber ſie verzärteln auch den Geiſt auf der andern Seite, indem ſie ihn mehr unterhalten als belehren, und mehr die Einbildungs- als die Anſchauungs-Kraft beſchäftigen. Ganz anders iſt die Wirkung der Erzählung von dem, was Kinder ſelbſt geſehen und ſelbſt erfahren haben, weil ſich in ihnen der Beobachtungsgeiſt und die Sprachgewandtheit ausſprechen kann, und Dichtungen mögen darauf folgen und mit ihnen abwechſeln. Aber nach obiger, oder vielmehr nach der gewöhnlichen Anweiſung, können nur die fähigſten Kinder ſo weit gebracht werden, während meine Lehrart auf die Fortſchritte der größern Mehrzahl berechnet iſt.

Dieß gilt auch von Beſchreibungen. Eine mündliche Behandlung des Gegenſtandes, der beſchrieben werden ſoll, iſt überall wohl angelegt, übt im Denken und Reden, und hilft der Geiſtesarmuth der Kinder auf. Aber öfters das Nämliche ſagen, wiederſagen und dann beinahe dieſelben Worte zu Papier bringen — das übt ein wenig die Sprache, und iſt beſſer als Nichtsthun oder Dictirtſchreiben oder Herumleſen; aber gründlich bildend iſt es nicht, weil es die Selbſtthätigkeit zu wenig in Anſpruch nimmt. Und weiter bringt es die gewöhnliche Schule nicht, und die lateiniſche behält auch hierin noch lange den Vorzug, weil die anhaltende Lernarbeit und fortgeſetzte Nachbildung guter Muſter weit mehr leiſtet. Doch beide werden bei derjenigen Lehrart übertroffen, wo das Kind auf der Leiter der Erkenntniß und Sprachübung

(ſogar ohne die trockene Grammatik) von Sproſſe zu Sproſſe lückenlos aufſteigt. Ich gebe ein Beiſpiel aus der Sinnenwelt, verſichere aber, daß die moraliſche mit gleicher Leichtigkeit erfaßt wird.

Um eine Beſchreibung vom Wagen zu machen, iſt

a) erforderlich, daß der Wagen in den erſten 20 Stunden unter den Gegenſtänden genannt wird, die man aus Holz macht, daß etwa in der 30ſten die Arten und Theile, und in der 60ſten die Eigenſchaften des Wagens genannt werden. Ich bitte jeden Lehrer, dieſe Uebungen für ſich ſelbſt oder mit Kindern vorläufig auszuarbeiten; er wird eine Menge Materialien erhalten, deren Kenntniß bei der Beſchreibung des Gegenſtandes vorausgeſetzt wird. Nur verſteht ſichs, daß die nämliche Uebung an 50 — 100 Gegenſtänden nach den Gaben und häuslichen Verhältniſſen der Kinder vorgenommen werden muß, um nicht blos von der Möglichkeit, unſern Zweck zu erreichen, ſondern auch von der Wirklichkeit der Ausführung überzeugt zu werden.

b) Etwa in der 120ſten Stunde iſt die Aufgabe: Saget (ſchreibet) Sätze über den Wagen. Die Abſicht hiebei iſt, daß die Kinder die Zuſtände, Wirkungen und Verhältniſſe des Gegenſtandes genau auffaſſen und darlegen lernen, ohne daß dabei auf den Zuſammenhang geſehen wird, wiewohl die beſſern Kinder mitunter ſchon zuſammenhängend reden und ſchreiben; wir verlangen das nicht, aber wir hindern es auch nicht. Doch iſt kein Kind ſo ſchwach, daß es nicht die meiſten folgenden Sätze hervorbringen könnte: der Wagner macht den Wagen aus Holz und der Schmid belegt ihn, beſonders die Räder mit Eiſen. Vor den Wagen ſpannt man die Pferde, Ochſen, Kühe, Eſel und Mauleſel, damit ſie ihn (nebſt der Laſt) fortziehen, (die darauf gelegt wird.) Reiche Leute ſetzen ſich in gepolſterte Wagen, (die noch überdieß in Federn hängen, um nicht ſo harte Stöße zu geben), und fahren ſpazieren oder machen Reiſen. Dieſe Wagen ſind mit Leder bedeckt, damit kein Regen eindringen kann. Die Bauernwagen ſind offen und lang, die Laſt- oder Frachtwagen überdieß noch außerordentlich ſtark und ſchwer, um recht viele Sachen aufladen (und von ei-

nem Ort oder Land zum andern bringen) zu können. Eine Kutſche glänzt von metallenen Zierathen, iſt ſchön angeſtrichen und glänzend polirt, aber ein Fruchtwagen, ein Heuwagen, ein Obſtwagen iſt doch auch ſchön, und wird von den meiſten Leuten mit Dankſagung heimgeführt. Bei dem Fuhrwerk gibt es verſchiedenes Unglück: Wenn die Pferde ſcheu werden, wenn man ſchnell durch einen Ort fährt, wenn ſich Kinder hinten anhängen oder oben darauf ſetzen, wenn der Fuhrmann ungeſchickt, leichtſinnig oder berauſcht iſt ꝛc. ꝛc. Ich habe das letzte nicht ganz ausgeführt, aber die Ergänzung iſt leicht, da Alles im kindlichen Anſchauungskreiſe liegt.

c) Was fehlt nun noch zu einem vollſtändigen Aufſatz? In der That nicht mehr viel; im Anfang etwa die nähere Beſchreibung des Gegenſtandes, die unſern Kindern, nachdem ſie ſo viele Gegenſtände nach ihren Theilen betrachtet und benannt haben, keine Mühe mehr macht: „Der Wagen iſt ein langes hölzernes Geſtell oder ein mit Leder bedecktes, und mit Tuch ausgeſchlagenes Häuschen, in dem man bequem ſitzen kann. Das Geſtell ruht auf zwei Achſen, um die ſich je zwei mit eiſernen Reifen umgebenen Räder drehen, damit die Fortſchaffung der Laſt möglichſt erleichtert werde. Man ſpannt vor denſelben Pferde ꝛc.“ Natürlicher, leichter und ſicherer kann man alſo die Kinder nicht zum Aufſatzſchreiben bringen, als auf dieſem, beſonders im oben angeführten Heft IX. 1. ausführlich gezeigten Wege, während der gewöhnliche im Allgemeinen gewiß nicht zum Ziele führt.

5) 6) „Umſetzungen in Proſa und umgekehrt.“ Gegen dieſe Uebungen, die am Ende nützlich ſind, um Auszüge aus größern Stücken zu machen und die dichteriſche Sprache im Beſondern zu zeigen, habe ich nur das einzuwenden, daß die Kinder noch nicht Sprachübung und Kenntniſſe überhaupt genug haben, um etwas Erträgliches leiſten zu können. Das wollte ich auch beinahe in jeder Schule jedem Lehrer beweiſen. Ueberdieß muß ich bemerken, daß ſolche Arbeiten, wie viele der obigen, vom Geiſte nicht ſelbſtthätig und ſchöpferiſch, ſondern mehr nachahmend hervorgebracht werden, alſo für die Uebung

der Denk- und Sprachkraft weniger wirkſam ſind, als ein Aufſatz über den geringſten Gegenſtand z. B. Heu, Sand, Drath ꝛc. Nur am Ende alſo laſſe ich ſie zu, um auf dichteriſche Schreibart aufmerkſam zu machen, oder, was aber außer der Volksſchule liegt, um zur Dichtkunſt ſelbſt Anleitung zu geben.

Den Schluß des Unterrichts in der Mutterſprache ꝛc. machen endlich §. 267. Briefe, Quittungen, Rechnungen, Schuldſcheine, Atteſtate, Contracte, Anweiſungen, öffentliche Anzeigen, kleine Aufſätze in freier Form, kleine Abhandlungen. Die beiden letzten Puncte beweiſen, daß auch alle übrigen Formen des Vortrages als zum Sprachunterricht gehörig betrachtet werden, da ſie doch ſämmtlich nur Anwendung der Sprachkenntniß auf beſtimmte Fälle ſind, etwa wie in der Baukunſt die Errichtung eines Schul- Pfarr- oder Wirthshauſes oder in der Malerei die Darſtellung eines Knaben, Vogels oder vierfüßigen Thieres. Man verſtehe nur erſt ſeine Sprache, ſo wird die beſondere Anwendung derſelben wenig Schwierigkeit haben; folgt man aber der gewöhnlichen Anweiſung und ſchreibt Dutzende von Briefen, Schuldſcheinen ꝛc., ohne den wohlberechneten Stufengang beobachtet zu haben, ſo wird man es nie zur Fehlerloſigkeit im Denken und Schreiben bringen, wie die Erfahrung in Würtemberg und in Sachſen zeigt.

Das Ergebniß unſrer Unterſuchung iſt alſo, daß kein Schüler auf dieſem Wege ſeine Mutterſprache tüchtig lernt, und der Natur der Sache nach nicht lernen kann, ſo übereinſtimmend auch das Lob ſolcher Unterrichtsbücher in allen Zeitſchriften lauten mag. Ich ſage es endlich unverholen, nachdem ich nur zu lange geſchwiegen, daß man die Schulverbeſſerung von Neuem und anders anfangen muß, da ſich durch Wiſſenſchaft und Erfahrung (theoretiſch und praktiſch) nachweiſen läßt, daß man in den letzten 50 Jahren nicht viel weiter gekommen und Peſtalozzi nur von ſehr Wenigen begriffen worden iſt. Die Schuld davon tragen aber nicht die Schulmeiſter, ſondern ihre Lehrer und Führer, die faſt ohne Ausnahme weniger, aber beſſer hätten ſchreiben ſollen.

Doch ich fahre fort in der Prüfung.

III. Formen= oder Raumlehre; Zeichnenlehre.

Der Nutzen davon wird im 5. und 6. Abſchn. ſehr ſchön beſchrieben: „ſie übt Aufmerkſamkeit und Anſchauungskraft, Denkkraft und Sprache, weckt die Erfindungskraft, befördert die Gewandtheit des Geiſtes, übt das Augenmaß, weckt und belebt den Sinn für Schönheit und Regelmäßigkeit, bildet das Schönſchreiben und Zeichnen vor und iſt ein treffliches Mittel, ganze zahlreiche Schulclaſſen nützlich und angenehm zu beſchäftigen. Vorzüglich bildet ſie zur Geometrie vor. „Wie kann es nun aber ſogleich heißen: „für Mädchenſchulen und für die Vorſchule iſt die Formenlehre nicht." Sind denn obige Eigenſchaften nicht der Grund aller Bildung? Soll denn das weibliche Geſchlecht von derſelben ausgeſchloſſen ſeyn? oder können ſolche Uebungen (eigentlich: Vor=Uebungen) zu früh angefangen werden? Sie fangen ja doch ſchon auf dem Arme der Mutter an: Wie groß iſt der Vater! wie klein das Kind! Ein — zwei — drei Schritte bis hieher. Das Meſſer iſt gerade, die Sichel krumm; der Seſſel gewölbt, der Stuhl eben ꝛc. Soll dieſer Unterricht nicht fortgeſetzt werden, da ihn Jedermann angefangen hat? Die Gründe, warum nicht, ſind kaum anzuhören: „Die Kinder ſind in der Vorſchule ſchon mit vielen neuen Gegenſtänden beſchäftigt und werden beim Leſen und Schreiben (als ob dieſes das Nöthigſte wäre!) und in andern Lehrfächern (?) ſchon im Anſchauen (?) mannigfaltiger (?) Figuren (ohne Raumlehre?) geübt. — Es iſt genug und zweckmäßig (?), dieſen Curſus erſt nach der Vorſchule, etwa mit dem 8. Jahre zu beginnen." Man leſe das oben Geſagte (unter I. und II.) nach, und urtheile, ob ſolche Vorſchläge zur Verbeſſerung der Schulen beitragen? ob ein Lehrer beim Leſen ſo berühmter Schriften ſeinen Augen trauen dürfe? Es kann doch in der Welt Nichts natürlicher, zweckmäßiger, für Kinder intereſſanter und nothwendiger ſeyn, als bei Betrachtung der Gegenſtände gerade, wagrechte, ſenkrechte, Parallellinien; ſchräge, krumme, Schlangen=, Spiral= und Schneckenlinien, dann Winkel, Dreiecke, Vierecke, Rauten, Vielecke, Kreiſe und Ovallinien kennen, benennen, und ſpäter nachzeichnen zu lernen.

Denn beim Zeichnen kommt noch der Nutzen der „angenehmen Beſchäftigung, Erweckung des Ordnungs- und Schönheitsſinnes, und der Nothwendigkeit für viele Berufsarten" hinzu. Von allem dieſem ſollten aber die Kinder überhaupt, am wenigſten die Mädchen, nicht zurückgehalten werden. Das Linien- und Figuren-Zeichnen hat aber überall mehr Bildungskraft, als das Schreiben; warum trifft man dennoch jenes ſo ſelten in den Schulen an? Weil der Geiſt der wahren Unterrichtskunſt nur Wenige durchdrungen hat. An Lehrmitteln fehlt es durchaus nicht; denn Schiefertafel und Griffel kann auch dem ärmſten Kinde angeſchafft werden. An der Fähigkeit der Lehrer fehlt es auch nicht; denn Jeder kann mit den Schülern anfangen, und ſich in richtiger Stufenfolge mit ihnen ausbilden. Vorurtheile von allen Seiten und Mangel an Vorſchrift von oben herab ſind das mächtige Hinderniß, daß dieſe unentbehrliche Lection nicht allgemein eingeführt wird. Wir können uns nicht wundern, daß ſtatt des Zeichnens mit den kleinſten Kindern das Schreiben oder Kritzeln angefangen wird, da auch unſer Verfaſſer den Unterricht im Schreiben ſchon im II. Abſchn. mit der ausdrücklichen Bemerkung vorträgt: „Die Formenlehre paßt für das früheſte Kindesalter gar nicht, iſt viel zu ſchwer." Fahret alſo fort, ihr Lehrer, will das heißen, Hunderte von Stunden mit dem Schreibunterricht zu verderben, ehe ſie Linien aller Art und die einfachſten Figuren zeichnen, ehe ſie auch nur zuſammenhängend reden können, damit Jedermann Buchſtaben mache, aber keinen Gedanken habe und Alles in einigen Jahren nach der Schulzeit wieder vergeſſe, wie wir es wirklich auch aller Orten finden.

IV. Real-Unterricht.

Die Realſchule mußte nach einem natürlichen Gefühl die lateiniſche Schule da verdrängen, wo jährlich unter 25 Schulern nur Einer zum Gelehrten beſtimmt iſt; 24 alſo mit den alten Sbrachen ſo gut als vergebens 6—8 Jahre lang ſich umtreiben. Auch neben Gymnaſien ſind ſolche Schulen eingerichtet worden, damit der Bürger auf geradem Wege ſeiner Bildung entgegen ſchreiten

könne. Aber ach! es will damit nicht vorwärts gehen; die Schüler haben meiſt nicht viel zu thun, und der jugendliche Leichtſinn geräth durch Arbeitsloſigkeit auf gefährliche Nebenwege, die wahrſcheinlich in der Folge weit ſchädlicher werden, als das (wirkliche) Uebel, dem man begegnen wollte. Es kann aber nicht anders ſeyn, wenn man mit unbefangenem Auge den Lehrgang betrachtet, der hier (und überall) vorgezeichnet wird, man lehrt nämlich di Realien ſo:

1) „Durch Leſeübungen." Das iſt freilich etwas Bequemes, das Buch aufſchlagen, die Kinder ſtreng hineinſehen, und einige Fragen über das Geleſene beantworten laſſen. Zuerſt aber fangen die Realkenntniſſe in der Kinderſeele an, ehe ſie leſen können; hernach muß (ſ. o.) das Leſen ſo lange verſchoben werden, bis Kinder denken und reden gelernt haben; und endlich drittens werden Realkenntniſſe nur durch die Anſchauung ſo begründet, daß ſie nicht zum leichtſinnigen Gaffen verführen, ſondern eine durch das ganze Leben fortgehende Wißbegierde erwecken. Durch Leſeübungen werden jene Kenntniſſe alſo ſo gut als gar nicht, und nur von den fähigſten und beſtgearteten Kindern erlernt. Ich muß noch mehr ſagen, das ich recht ernſtlich zu bedenken bitte: Warum erhebt ſich nicht manche deutſche Schule in der Stadt zur Realſchule, warum wird nicht auch irgendwo der factiſche Beweis abgelegt, daß es eine deutſche, franzöſiſche, engliſche, mit einem Wort, daß es eine neuere, chriſtliche, von der heidniſchen unabhängige Bildung des Nicht-Gelehrten giebt? Warum macht nicht auch irgendwo die deutſche (Volks-) Schule die lateiniſche zu Schanden und liefert durch Kenntniſſe, Sitten, Geſchmack und immer fortſchreitende Wißbegierde und Geiſteskraft ausgezeichnete Leute? An den todten Sprachen liegt es gewiß nicht — ſie haben keine ſympathetiſche Entwicklungskraft, wie ſo Viele meinen, und es wird ſich nach drei Jahrzehenden gewiß zeigen, daß ſie nicht nur nicht unerläßliche Bedingung, ſondern bei Tauſenden Hinderniß der Bildung ſind; auch an den Völkern, Sprachen und Wiſſenſchaften der neuen Völker liegt es nicht, da ſie ſich auf einen Grad erhoben haben, der in vieler Hinſicht bewundernswürdig

iſt; endlich an den Lehrern liegt es nicht, da ich unter ihnen manche ſehr wohl begabte, kenntnißreiche, kunſtfertige thätige Männer kenne. An dem pädagogiſchen Tacte fehlt es, an den Anweiſungen zur Unterrichtskunſt, an derjenigen Wiſſenſchaft, die am häufigſten beſchrieben, am eifrigſten geübt, am redſeligſten beſprochen, aber höchſt ſelten von einem gründlich gelehrten Manne tief ergründet wird, an der Erziehungs-Wiſſenſchaft *). Ich habe zwar in dieſen wenigen Bogen ſchon viele Irrthümer aufgedeckt, die dieſe Behauptung rechtfertigen; aber von allem Uebrigen abgeſehen, müßte ſchon die Anweiſung, die hier (und überall) für den Real-Unterricht gegeben wird, jeden Urtheilsfähigen überführen, daß auf dieſem Wege nur Weniges, Geringes und Mittelmäßiges erreicht werden kann. Das Leſen bleibt nach wie vor ein Hauptmittel, ſeine Kenntniſſe zu erhalten, zu erweitern, zu vervollkommnen durch die Anſichten Andrer; aber mit dieſen anfangen, heißt ſeinen Samen auf die Haide ſäen, heißt die eigenen Augen ſchließen, um mit fremden zu ſehen, und gibt dem Kinde Anlaß und Aufforderung ſogar, das Anſchauen, Beobachten, Betrachten, Ueberlegen aufzugeben, das Alles von Andern thun zu laſſen, und was ſie dadurch gewannen, hauptſächlich mit Hülfe des Gedächtniſſes ſich anzueignen. So kommt dann der Schüler in die Welt, wie etwa ein Soldat in die Schlacht, der alle Kriegs-

*) Ich rede nicht von einzelnen Fächern z. B. Rechnen, Zeichnen, Singen; Naturgeſchichte, Naturlehre, Geographie ꝛc., wozu es vortreffliche Anweiſungen giebt (nur kenne ich noch keine gute Sprachlehre außer der „ſtreng zuſammenhängenden", die auf alle Sprachen anwendbar iſt); ſondern ich rede von umfaſſenden wiſſenſchaftlichen Werken eines Niemeyer, Zerrenner, Graſer und hundert andrer berühmten Pädagogen, die gerade nur in dieſer Wiſſenſchaft tadelnswerth, in andrer Hinſicht vielleicht ausgezeichnet ſind. In Würtemberg kann vor Allem gerühmt werden: „Die gelehrten Schulen nach den Grundſätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit von F. W. Klumpp, Prof. in Stuttgart, 2 Bde., Stuttgart bei Steinkopf 1830.

übungen geleſen, aber keine ſelbſt mitgemacht hat. Damit man aber verſichert ſey, daß der Unterricht nur auf dieſem Wege gelingen könne, iſt (§. 291.) ausdrücklich geſagt: „Dieſe Kenntniſſe prägen ſich durch das Gedächtniß ein", wofür offenbar die Anſchauung geſetzt ſeyn ſollte, ohne die man keine gründliche Weltkunde erlangen kann.

2) „Gelegenheitlich bei den Sprach- und Denkübungen — durch Vorſchriften — Dictiren — Aufſätze — Rechnungsaufgaben." Die erſten ſind es freilich, auf die in der Vorſchule Alles allein ankommt; was aber von den Sprachübungen oben gezeigt wurde, daß ſie planlos dargelegt werden, das werden wir am Schluſſe auch von den Denkübungen zeigen. Welcher Mißgriff könnte aber auffallender ſeyn, als daß die einen von den andern getrennt ſind? Kann das Kind ſprechen lernen, ohne zu denken, oder denken, ohne zu ſprechen? Ich werde es überdrüſſig, noch weitere Bemerkungen zu machen, z. B. über das Dictiren, das man nur ein Verderben der Schule nennen kann. Vor 100 Jahren war es etwas Großes, ein Evangelium oder ein Dictamen ſchreiben zu können; heut zu Tage aber iſt es eine wahre Ruheſtunde für den Lehrer, mit offenem Buche in der Schule auf- und abzugehen, und vorzuſagen, was meiſtens ſehr langſam zu Papier gebracht wird. Sogar kenne ich Schulen, in denen jedes Wort vorbuchſtabirt und mit „groß" oder „klein" bezeichnet wird, weder den Artikel noch die gewöhnlichſten Verbindungswörter ausgenommen; auch iſt der Stoff häufig ſehr übel gewählt, bald ganz gewöhnlich, daß er leicht ſelbſt von Lehrer und Kindern bearbeitet werden könnte, bald über die Sprache und Denkkraft der Kinder erhaben. In beiden Fällen malen die Kinder gedankenlos, und nicht leicht bringt es die Hälfte zum fehlerlos ſchreiben, geſchweige denn zu einem erträglichen Aufſatz.

3) „In eigenen Lehrſtunden muß das Leſebuch erweitert und angewendet werden." Letzteres iſt der Leitfaden für wochentlich 2 Stunden, mit ſtrenger Abſonderung der Wiſſenſchaften. Davon weiß die Vorſchule, wie ſie oben gezeichnet iſt, nichts; ſie lehrt die Umgebung be-

trachten, beſprechen und endlich beſchreiben, ohne auf beſondere Wiſſenſchaften zu ſehen, und bereiter auf alle vor mit dem Grundſatz der allgemeinen Entwicklung und Bildung des Geiſtes. Ob die Volksſchule die Geographie, oder gar die Geſchichte wiſſenſchaftlich behandeln ſoll, wie die Realſchule, weiß ich nicht zu beſtimmen; nur das weiß ich, daß ohne die gehörige Vorbereitung wenig Bleibendes erreicht wird, und dieſe Vorbereitung, die zum eigentlichen Fach-Unterricht den Grund legen ſoll, finde ich in keinem Lehrbuch auf eine nachahmungswürdige Weiſe angegeben, auch in dem vor uns liegenden nicht. Denn das genügt durchaus nicht: „Der Lehrer macht auf Gegenſtände aufmerkſam — läßt Merkmale aufſuchen — dieſelben beſchreiben — und knüpft Erklärung des Unbekannten und ähnlicher Gegenſtände an" ꝛc.; dieß führt ſprungweiſe aus der Anſchauung zur Büchergelehrſamkeit und zum Aufdringen fremder Beobachtung, ſtatt eigenes Denken und Beobachten zu üben. Schließt aber der Verfaſſer damit: „Die Volksſchule will nicht Wiſſenſchaft als Wiſſenſchaft, ſondern nur das Nöthigſte aus der Wiſſenſchaft, ſo nimmt er ohnehin das vorher Geſagte wieder zurück, wo er ſtrenge Abſonderung der Wiſſenſchaften empfahl.

V. Sprech- und unmittelbare Denkübungen.

Gleich der ſcholaſtiſchen Theologie in der Lehre von der göttlichen Eingebung iſt auch die Pädagogik auf den unglückſeligen Gedanken gekommen, mittelbare und unmittelbare Denkübungen zu unterſcheiden. Am unbegreiflichſten aber iſt, wie dieſe in den IX. und letzten Abſchnitt eines Lehrbuchs der Unterrichtskunſt verwieſen werden können, da ſie offenbar nebſt den Sprechübungen das Allererſte ſind, mit welchem angefangen werden muß, wie oben dargethan worden iſt. Doch wird ihnen eine ſehr große Wichtigkeit beigelegt: „wo es an Lehrern fehlt, die nicht nur ſelbſt beſtimmte, deutliche Begriffe haben, im richtigen Denken geübt und geiſtig wahrhaft gebildet ſind, ſondern auch die Kräfte, die ſie üben ſollen, die Geſetze, nach denen dieſe Kräfte ſich entwickeln und nach denen ſie wirken, gehörig kennen und die richtige Behandlung

dieſer Kräfte verſtehen, — da iſt es beſſer, dieſe Lection ganz aus dem Lehrplane wegzulaſſen, weil ſie gewöhnlich in ein confuſes Schwatzwerk ausartet und mehr Schaden ſtiftet, als Nutzen. (S. 301.)“

Hier iſt es nun vorzüglich ſchwer, mit Berichtigungen fertig zu werden. Die Theorie der Seelenkräfte iſt zur praktiſchen Behandlung der Denkübungen durchaus nicht nothwendig, da man ſehr viel in jedem Fache leiſten kann, ohne theoretiſch gebildet zu ſeyn; iſt ſie es aber, warum hat ſie der Herr Verf. nicht gegeben, etwa wie oben (II.) die Gegenſtände, die gelehrt, die Kräfte, die entwickelt, die Mittel, welche angewendet werden müſſen, angedeutet wurden? Ohne allen Zweifel aber iſt jeder Lehrer im Denken geübter, als ſeine Schüler; er kann ſie alſo auch denken lehren, wenn ihm, was hier und anderswo freilich nicht geſchieht, gezeigt wird, wie er es anfangen und damit fortfahren ſoll. Außerdem aber — wäre es nicht das Gerathenſte, die Denkübungen ſo zu geben, daß auch der (ungeſchickte) Lehrer dabei denken lernt und gezwungen iſt, geſchickt in ſeinem Fache zu werden? Offenbar muß ſich die Frucht des Unterrichts an dem Lehrer ſelbſt zuerſt zeigen, und wo dieſes nicht der Fall iſt, da iſt auch kein wahrer Unterricht, namentlich keine wahre Denkübung, ſondern confuſes Schwatzwerk, wie es im Gebiete der Pädagogik, der niedern und höhern, ſo häufig gefunden wird. Es iſt doch einleuchtend, wer Andere verſtändig macht, muß ſelbſt der Verſtändigſte ſeyn, oder am Ende es werden; das iſt das einzige untrügliche Zeichen des wahren Unterrichts, und vor Allem der Denkübungen. Wie viele Lehrer haben aber dieſe Erfahrung gemacht?

Daß es bei ſolchen Anweiſungen nicht ſeyn kann, wird ſogleich erhellen. Es wird nämlich dem Lehrer A) Uebung des Anſchauungsvermögens, B) des Verſtandes, C) der Urtheilskraft, D) der Vernunft an die Hand gegeben, und es wird ihm ſomit die Meinung aufgedrungen, daß der Menſch ohne Verſtand anſchauen oder ohne Anſchauung (richtige) Begriffe, Urtheile und Schlüſſe bilden könne. Welcher Irrthum! das Wahre iſt, daß

das Kind A) durch (claſſenweiſe) Benennung der Dinge Totaleindrücke erhalte, daß es die dunkeln Begriffe B) durch Aufſuchung der Merkmale, d. h. der Theile und Eigenſchaften zu klaren und deutlichen erhebe, und C) durch das In-Verhältniß-Setzen der Begriffe Urtheile und Schlüſſe hervorbringe und ſo allmählig zur Einheit des Wiſſens (in ſeinem Kreiſe) aufſteige, wie dieß oben für die Vorſchule und Sprechlehre vorgezeichnet wurde. Das ſieht nun weniger gelehrt aus, aber es iſt der einzige elementariſche Bildungsgang; alle Seelenkräfte und alle Wiſſenſchaften werden geübt und berührt, jede Lection ſchließt ſich natürlich und leicht an die vorhergehende an, die Selbſtthätigkeit wirkt ununterbrochen, und die Annehmlichkeit des Lernens iſt jedem Schüler fühlbar. Andere Kennzeichen aber der guten Methode wüßte ich nicht aufzutreiben.

Habe ich nun vom Leſeunterricht gezeigt, daß er die erſte Hauptlection nicht ſeyn darf, weil er auf die Entwicklung des kindlichen Geiſtes den vermeinten Einfluß durchaus nicht hat und bei dem verſtändigen Kinde ſehr leicht von ſtatten geht; habe ich bewieſen, daß der Unterricht in der Mutterſprache weder angenehm noch gründlich ſeyn kann ohne ſtrenge Unterſcheidung der Vorſchule von der eigentlichen Schule, daß der Unterricht in der Formlehre und im Zeichnen zur Bildung im Allgemeinen und zur Vorbereitung für das Schreiben unerläßlich iſt, daß die Realien ohne den Anſchauungs-Unterricht in der Vorſchule unmöglich erlernt werden können, und daß endlich Sprech- und Denkübungen in beſſerer, natürlicherer Ordnung überall vorangeſtellt werden müſſen, ſo habe ich die Tadelhaftigkeit und Fehlerhaftigkeit der allermeiſten Unterrichtsbücher dargethan, und ſchließe nun mit einem verbeſſerten Lectionen-Verzeichniſſe, wie es in allen Schulen nach den oben gegebenen Vorſchriften befolgt werden ſollte:

Vorſchule mit Kindern unter 6—8 Jahren:

Täglich 1 Stunde Sprechunterricht, unter welchem Denkübungen nebſt den Anfangsgründen der Realien und Religion begriffen ſind.
— 1 — (2 halbe). Zeichnen nach Peter Schmid.

Täglich 1 Stunde (2 halbe) Leſeübungen mit abwechſelnder Unterhaltung.
— 1 — Singen, Beten, Auswendiglernen; Schulpolizei.

Mit einer fünften Stunde wüßte ich nichts anzufangen, wenn ich ſie nicht dem Sprechunterrichte zuſetzen dürfte. Auf Induſtrie-Uebungen aber muß mehr und früher geſehen werden, als bisher, wenn die Sittlichkeit der Kinder hinlänglich bewacht, und ihre Arbeitſamkeit richtig geleitet werden ſoll.

Nach meiner mehr als dreißigjährigen Erfahrung werden dieſe Winke zu der ſo nothwendigen Verbeſſerung der Schule von den Allermeiſten überſchlagen, von Einigen mit Beifallsgefühlen geleſen, von ſehr Wenigen beherzigt, geprüft und angewendet werden. Ich aber finde mich um ſo mehr berufen, bald wieder und noch nachdrücklicher ohne Anſehen der Perſon für die Ausrottung tiefgewurzelter Uebel zu ſprechen, und eine Lehrart zu empfehlen, deren Grundſätze Peſtalozzi erfunden und die Ausführung ſeinen Nachkommen überlaſſen hat.

Dritte Abtheilung.

Literatur und Miscellen.

A. Elementarſchulweſen überhaupt.

1.

Verſuch einer ins Einzelne gehenden Darſtellung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in einer gemiſchten Volksſchule von reichlich hundert ſchulpflichtigen Kindern, mit einiger Abänderung geformt nach dem gegebenen Vorbilde der Normalſchule zu Eckernförde von H.

Schlüter, Lehrer an der Schule in Wohlde. Schleswig 1829. Im Verlag des K. Taubſtummen-Inſtituts.

Die K. Däniſche Regierung hat bekanntlich für die Anwendung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in ihren Volksſchulen hohes Intereſſe dargelegt, eine eigene Commiſſion für dieſen Zweck niedergeſetzt und eine Normalſchule zu Eckernförde hiefür errichtet. Der Verfaſſer dieſer Schrift verdient Dank, daß er uns eine genaue Beſchreibung der Einrichtung einer ſolchen Schule liefert, in welcher die wechſelſeitige Schuleinrichtung Statt hat und hiefür das Vorbild der Eckernförder Normalſchule zu Grund legt. Mit Recht bemerkt er gleich Anfangs, daß eine ſolche Schule nicht mit den Bell-Lancaſter'ſchen Schulen gleichbedeutend zu nehmen ſey, indem der Mechanismus der Letzten bei der Erſten nicht geduldet werde. Als nächſten Zweck dieſer Schuleinrichtung gibt er an: „eine zweckmäßige Selbſtbeſchäftigung der Schüler, vermittelſt der Gehülfen und Untergehülfen, mit dem unmittelbaren Unterricht des Lehrers in eine heilſame Verbindung zu bringen“: ſodann: „die Schule zu einem Uebungsplatze ſittlicher Bildung zu machen.“ Die obengenannte Commiſſion hat folgende zwei Grundgeſetze für die Anwendung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in den Herzogthümern aufgeſtellt:

1. Theile zunächſt die Schüler nach der Verſchiedenheit ihrer Fähigkeiten, des Grades ihrer Bildung und Kenntniſſe möglichſt genau in einige Hauptclaſſen und dieſe wieder in mehrere Unterabtheilungen, und zwar in verſchiedene, für jeden verſchiedenen Zweig des Unterrichts, beſonders für's Leſen, Schreiben, Rechnen — und ſuche dann die Selbſtbeſchäftigung der Kinder vermittelſt der Gehülfen und Untergehülfen durch weiſe Wahl und Vertheilung derſelben ſo einzurichten, zu leiten und zu benutzen, daß während der Zeit, in welcher der Lehrer einer oder einigen Abtheilungen den ihren Fähigkeiten und Kenntniſſen angemeſſenen unmittelbaren Unterricht ertheilt, alle übrigen Abtheilungen unter Aufſicht und Leitung der Untergehülfen eine ihren Fähigkeiten und Kenntniſſen möglichſt angemeſſene Selbſtbeſchäftigung finden.

2. Der Lehrer ſoll immer und in jedem Unterrichtszweige Lehrer ſeyn und bleiben; er ſoll das Fortſchreiten der Schüler von einer Stufe zur andern in jedem Unterrichtszweige ſelbſt leiten, die wechſelſeitige Schuleinrichtung der Schüler unter ſich ſoll alſo nicht ſowohl Unterricht, als vielmehr nur Wiederholung und weitere Einübung des bereits Erlernten ſeyn.

Wir ſtimmen mit dieſen Grundgeſetzen ganz überein. Nur würden wir die vernünftige Anwendung dieſer Schuleinrichtung nicht auf ſie allein beſchränken, ſondern noch die Zerſchneidung des Lehrſtoffes in angemeſſene Portionen, die bei dieſer gegenſeitigen Schuleinrichtung unentbehrlich iſt, indem ſie den Kinder-Lehrgehülfen ihre Aufgabe erleichtert, hinzufügen. Indeſſen ſcheint der Verfaſſer nur vergeſſen zu haben, dieſer nothwendigen Bedingung hier zu erwähnen, indem in der Beſchreibung der Schuleinrichtung ſelbſt die Abſtufungen des Unterrichts angeführt ſind. Die Schrift theilt ſich in 2 Hauptabſchnitte, wovon der Erſte die äußere, der Zweite die innere Schuleinrichtung beſchreibt. Im Erſten wird die Beſchaffenheit des Schulzimmers und der Schul- und Lehrgeräthe beſchrieben. So zweckmäßig wir dieſe äußere Einrichtung finden und ſo ſehr wir ſie jeder Volksſchule wünſchen, ſo möchte doch in manchen Orten der Koſtenaufwand Schwierigkeiten finden. Die innere Schuleinrichtung wird in 7 Abſchnitten geſchildert. Die Claſſenabtheilung der Schüler nebſt Eintheilung des Unterrichtsſtoffes für die Selbſtbeſchäftigungen der Schüler, die Verſetzung der Schüler, das Gehülfenſyſtem, Führung des Tagebuchs mit dem dazu nöthigen Hülfsprotocolle, Anordnungen bei dem Anfange und Schluſſe der Schule wie bei jedem Wechſel des Unterrichtsſtoffes, Schuldiſciplin, Verbindung des unmittelbaren Unterrichts mit den Selbſtbeſchäftigungen der Schüler — ſind die Rubriken dieſer 7 Abſchnitte. Der ziemlich vollſtändigen Beſchreibung der Formen dieſer Schuleinrichtung ſind noch 4 Tabellen zur Veranſchaulichung der Schulſtube, des Tagebuchs für die Schule, der Ordnungstafel, des Hülfsprotocolls, ſowie des Lections- und Stundenplans beigefügt.

Es iſt zu bemerken, daß neben dem Hauptlehrer noch ein ordentlicher Gehülfe, ein Schulamtslehrling, bei der ganzen Einrichtung angenommen wird, welcher zunächſt die Kinderlehrgehülfen zu leiten hat. Wir finden dieß um ſo zweckmäßiger, als dieſe Unterlehrer nach unſerer Erfahrung allerdings einer ſteten Aufſicht und Unterſtützung des ihnen mangelnden Anſehens bedürfen und ſie natürlich dem Kreiſe ihrer Geſpielen durch Alter, Neigungen und Umgang zu enge verbunden ſind, als daß ſie nicht öfter aus ihrer Rolle fallen ſollten. So viel Nützliches dieſe Schrift enthält, ſo muſterhaft namentlich die disciplinariſche Ordnung ſich darſtellt, die hier geſchildert wird, ſo große Vortheile wir uns, beſonders auch in moraliſcher Hinſicht, von der zweckmäßigen Anwendung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in unſern Volksſchulen verſprechen, ſo können wir doch nicht bergen, daß auch die in dem vorliegenden Buche geſchilderte Muſterſchule uns noch immer zu künſtliche Einrichtungen hat, als daß wir hoffen dürften, ſie von dem größten Theile unſerer Landſchullehrer ohne großen Zeitaufwand und vielleicht ſelbſt ohne nachtheilige Mißgriffe angewendet zu ſehen. Wir ſind immer noch der Meinung, daß der Geiſt dieſer Schuleinrichtung, der fremden Hülle entkleidet, in einfachem deutſchen Gewande auf unſeren deutſchen Schulboden verpflanzt und mit den Sitten und Gebräuchen unſeres Volkes, wie mit dem Stande unſerer Volksſchulen und der Bildungsſtufe ſeiner Lehrer in Uebereinſtimmung gebracht werden ſollte. Der Buchſtabe tödtet, aber der Geiſt macht lebendig, und dieſer Geiſt waltet und lebt in verſchiedenen Formen. Das Aufdringen einer Form hemmt die freie Bewegung des Lehrers und macht ſeinen Unterricht erfolglos. Darum billigen wir es ſehr, wenn die Regierungen neben den erforderlichen Belehrungen Normalſchulen dieſes wechſelſeitigen Unterrichts aufſtellen, und den Lehrern dadurch Gelegenheit geben, durch Anſchauen ſich von der Nützlichkeit ſolcher Schuleinrichtung zu überzeugen, Liebe dafür zu gewinnen und dann nach ihrer Individualität davon in ihren Schulen anwenden, was ſie glauben durchführen zu können. Für den Zweck der deutlichen und vollſtändigen Anſchauung dieſer

wechſelſeitigen Schuleinrichtung können wir dieſe Schrift allen Lehrern empfehlen.

d'Autel.

2.

Handbuch für das deutſche Volksſchulweſen. Den Vorſtehern, Aufſehern und Lehrern bei den Volksſchulen gewidmet von Dr. Wilh. Harniſch. Zweite ganz umgearbeitete Aufl. (Dritte Aufl. der deutſchen Volksſchulen). Breslau bei Groß, Barth u. Comp. 1829. XVI. u. 453 S.

Die deutſchen Volksſchulen war der Titel einer Schrift, welche dieſer ausgezeichnete Lehrer derſelben im J. 1812 herausgab. Aus dieſem Büchlein entſtand als 2te Aufl. das Handbuch im J. 1820, welches nunmehr durch ſeine neue Auflage noch nützlicher geworden iſt. Es hat vor den älteren Büchern und neben den neueſten — Denzel, Zerrenner, Zeller — über das Volksſchulweſen ſeinen eigenthümlichen Werth. Das chriſtlich-fromme Gemüth des Verfaſſers gibt der ganzen Volksſchule und allen ihren Lehrgegenſtänden den wahrhaft bildenden Geiſt, und ſeine reiche Sach- und Lebenskenntniß die gedeihliche Anwendbarkeit. Schon vorn herein ſpricht er über den Menſchen, über Bildung und Erziehung, insbeſondere über chriſtliche ſo, daß wir aus jedem §. den Beleg zu dieſem allgemeinen Urtheil anführen könnten, wenn wir gleich hier und da etwas richtiger ſtellen möchten. Das Grundweſen der chriſtlichen Erziehung iſt, wie es §. 11. angegeben wird, „nicht Verſtand, ſondern innige Liebe und demüthiger Glaube." Wir wünſchen dieſes nur etwas beſtimmter bezeichnet, damit es nicht mißverſtanden werde, z. B. als unterliege der Verſtand und die Willenskraft, da doch vielmehr beide durch das Chriſtenthum eben ihr Höchſtes gewinnen, welches auch der Verfaſſer im Ganzen ſeines Handbuchs darlegt. Die allgemeinen Grundſätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre findet man hier mit der bekannten Wärme des Verfaſſers aus ſeinem Herzen vorgetragen; nicht ohne eigenthümliche Anſichten, wie z. B. §. 15. die Hauptthätigkeiten der Erziehung eingetheilt ſind. Zum Ziele derſelben werden nämlich zwei

Hauptmittel angegeben: Geſtaltung der Umgebungen, und unmittelbare Einwirkung auf den Zögling; dieſe letztere wird eingetheilt in Zuwendungen und Abwendungen, in Entziehungen und Gewährungen, und in unmittelbare Zufügung von Freuden oder Leiden, es ſey nun für den Körper oder für den Geiſt. Wir finden indeſſen für das praktiſche Leben damit nicht viel gewonnen, da ſich doch alles auf die beiden letzten Arten zuſammenführen läßt. Denn z. B. die Zuwendung des Geſichts oder der ganzen Perſon, oder der Sprache zu dem Zögling, oder die Abwendung von ihm ſoll doch einen angenehmen, ermunternden, oder einen ſchmerzlichen zurechtweiſenden Eindruck auf ihn machen, ſoll ihm Lob oder Tadel, Auszeichnung oder Verachtung ausſprechen. Er faßt ſie zuſammen, in pflegende oder diätetiſche, und in heilende oder kliniſche Erziehungsmittel, und das genügt, und genugſam ſagt alles eine Schlußregel: „Beſſer als der Stock iſt die Rede, beſſer als dieſe das Wort, beſſer als dieſes der Blick"; d. h. wo das gelindere Reizmittel ausreicht, ſoll man nicht das ſtärkere anwenden. Aehnliches hätten wir über mehrere andere Eintheilungen der folgenden §§. zu erinnern, über die Lernkräfte, Lehrgegenſtände und Lehrthätigkeiten (Lehrformen); wobei der Verfaſſer allerdings viel Gutes ſagt; auch ſind die Lehrgänge und Lehrmittel nicht überſehen. Bei den Lehrformen, beſonders bei der katechetiſchen, verbreitet er ſich, wie billig, in die einzelnen Regeln, die jedoch, in wenigere zuſammengezogen, nichts für den praktiſchen Gebrauch würden verloren haben; und wozu die Eintheilung in die vielerlei grammatiſch benannten Fragen, wie ſie in mehreren neuen Lehrbüchern vorkommen, dem Katecheten dienen, ſehen wir nicht ein. Die Methode oder der Lehrweg, wie ſie der Verfaſſer nennt, iſt die Verbindung des Lehrganges mit der Lehrthätigkeit, wobei auf die Unterrichtsgeſetze verwieſen wird. Sehr richtig wird hiezu auch das Talent und die freie Bewegung des Lehrers verlangt, aber das hindert doch nicht anzunehmen, daß es nur Eine Methode gebe, ſowohl im Allgemeinen als für die einzelnen Lehrgegenſtände, inſofern man unter derſelben den nach dem Naturgeſetze der zu bildenden Kraft

geordneten Unterricht verſteht, denn was dieſe Einheit der Methode verlangt, befaßt zugleich eine Vielheit der Formen und Thätigkeiten in ſich. Der Vierte Abſchnitt, die Schule, die Anm. über dieſes Wort, das der Verfaſſer ſtatt aus dem Griechiſchen lieber aus dem Deutſchen von Schallen ableitet als „eine Verſammlung, in der es laut zugeht", hätten wir ihm gerne erlaſſen, ſo wie einige deutſche Benennungen verſchiedener Arten von Schulen. Dafür empfehlen wir dem Leſer was zur Sache gehört, wo ganz richtig geſagt wird, „daß das öffentliche Schul- und Unterrichtsweſen eine öffentliche, eine Kirchen- und Staats-Erziehung ſey; nur wird der Leſer wünſchen, daß dieſer erfahrene Lehrer mehr aus der Sache als über ſie ſpreche.

Der zweite Theil iſt die Ausführung. Zuerſt von der Volksſchule, welche hier als diejenige erklärt wird, die allen Gliedern eines Volks die erſte, und den meiſten Gliedern deſſelben eine einfache vollendete Schulbildung zu geben beſtimmt iſt. Wir erinnern gegen dieſe Definition, daß ſie nach dem einen Merkmal zu eng iſt, denn die erſte Schulbildung erhalten die Kinder in der Elementarſchule, über welcher noch höhere Claſſen der Volksſchule ſtehen; ferner daß das zweite Merkmal unbeſtimmt läßt, was das für eine einfache und vollendete Bildung ſey, welche ſie ertheile, denn ſolche ertheilt auch die Gelehrtenſchule, die Militärſchule ꝛc. ꝛc.; ob die meiſten oder wenigſten oder Keiner ſie beſuchen, das betrifft bloß ihr äußeres Verhältniß, nicht ihren weſentlichen Charakter. So lange es aber an einem Begriff von der Volksſchule fehlt, der ihr inneres und wahres Weſen ausſpricht, wird man auch über ihre Einrichtungen und äußere Verhältniſſe diſputiren, ohne zu einer gründlichen Entſcheidung zu kommen; und ſo können auch die Blicke nicht genügen, welche bei dieſer Gelegenheit der Verfaſſer auf die höhere Bildung durch die Griechen und Römer wirft. Nicht unzweckmäßig iſt übrigens die Erinnerung, daß eine allgemeine Schulverfaſſung, welche der allſeitig angeregten Schulthätigkeit vorausgehe, nicht minder nachtheilig ſey, als wenn ſie zu lange ausbleibe, wovon das erſtere in Baiern, das leztere im Preußiſchen der Fall

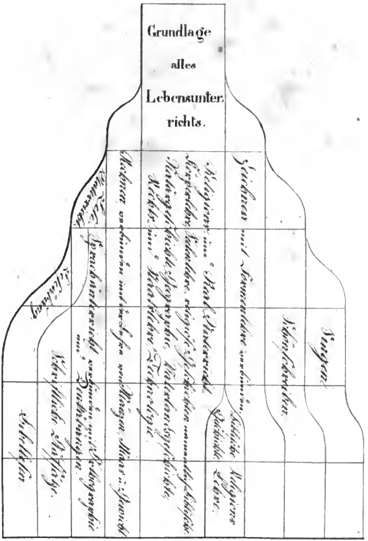
zu ſeyn ſcheine. Aber wie ſoll man es denn machen? wird man jeden Orts fragen. Der Verfaſſer ſchlägt vor, daß man nach den einzelnen Landesbezirken auch die Schulverfaſſungen einrichte, um nur die Schulen in ihrem Leben zu erhalten. Die Stellung der Schule zur Kirche wird zwar von dem Verfaſſer nach ſeiner chriſtlichen Denkart gewürdigt, aber er hat mehr und mehr die Ueberzeugung gewonnen, daß am beſten der Geiſtliche nur die kirchlichen Zwecke dabei beſorge, der eigentliche Schulaufſeher aber ein Staatsbeamter ſeyn ſolle. Aber es fragt ſich eben, wie weit die kirchlichen Zwecke in der Volksſchule gehen, und ob nicht, wie das Chriſtenthum, das ganze Volk durchdringen, ſo der Lehrer deſſelben durch dieſes Bildungsprincip die Volksjugend in dem Ganzen des Schulunterrichts leiten ſolle. So viel Gutes auch der Verfaſſer wünſcht, ſo werden doch alle dieſe jetzt bewegten Fragen hier nicht zur Entſcheidung gebracht. Mit Recht ſind die mancherlei Mißbräuche gerügt. Ueber die Schullehrer-Seminarien hören wir dieſen Lehrer, einen der würdigſten und erfahrenſten, vorzüglich gerne; er ſpricht es offen aus, daß ſie nur künſtliche Mittel ſeyen, die das Volksſchulweſen auf den Punct bringen ſollen, wo ſie ſelbſt nicht mehr nöthig ſind. Die Leſer werden dieſen ganzen Abſchnitt aus dem Leben und für das Leben der Volksſchulen finden. Hierauf wird von den Schulordnungen geredet, gegen die papiernen manches erinnert, und auf die Hauptſache, die Befolgung durch die Lehrer hingewieſen. Die Lehrer werden eingetheilt in Lehrer nach dem Geſetz, nach der Ehre und nach der Liebe, dann folgen noch Subdiviſionen. Unter dieſer, uns zwar nicht anſprechenden Form von Eintheilungen führt indeſſen der Verfaſſer den Lehrern Vieles zu Gemüth, das Beherzigung verdient. Die Schulleitung will er überall dem erſten Lehrer, und als ſolchem dem Pfarrer auf dem Dorfe zuerkennen; unterſtützt von den übrigen, bringt er das, was hier im Einzelnen verzeichnet iſt, in Ausübung. Die Schulzeit, die allgemein und aus gutem Grunde angenommene von dem 7ten bis 12ten oder 16ten Jahre; dabei über Ferien; Sommer-

ſchule und dergleichen mit guten praktiſchen Bemerkungen. So auch über das Schulhaus, die Schulmittel u. ſ. w.

Im 3ten Abſchnitt wird die Volksſchule als Erziehungsanſtalt gut bezeichnet. Sie iſt die Vorſchule für die Gemeinden, — die Wiege der größten Weltbegebenheiten; welches letztere jedoch nur dann geſagt werden könnte, wenn man die geſammte Jugend darunter begriffe. Wie der Unterricht wahrhaft erziehend ſey, wird gut bemerkt; er iſt nur ein Theil der Schulerziehung, deren Wirkſamkeit in dreifacher Richtung angegeben wird: die für die wechſelſeitige Gemeinſchaft, für den Gehorſam, und für die Selbſtſtändigkeit. Das Verhältniß der Schulerziehung zum häuslichen, zum bürgerlichen, zum kirchlichen Leben wird weiter ausgeführt, dann über Schulzucht treffend geſprochen, beſonders auch gegen Stephanis Idee die Schulknaben zu Geſetzgebern zu machen. Da der Verfaſſer mit Recht den Geiſt der Schulzucht in dem Lehrer verlangt, ſo hätte er ſich viele Vorſchriften erſparen können, da ſie nur den verwirren, dem dieſer Geiſt fehlt, und großentheils dem unnütz ſind, der ihn hat. Hierauf wird im folgenden Abſchnitt die Volksſchule als Unterrichtsanſtalt betrachtet, und die Lehrgegenſtände derſelben, Zeichnen oder Formenbildung, Geſang, Größenlehre, Mutterſprache, Weltkunde, Chriſtenthum. werden nach ihrem Lehrgange einzeln aufgeſtellt, mit Angabe der Schriften; die Wärme, womit der Verfaſſer den chriſtlichen Religionsunterricht vorzeichnet, möge mit gleicher chriſtlicher Wärme aufgenommen werden. Im 5ten Abſchnitt verbreitet ſich der Verfaſſer über die verſchiedenen Arten der Volksſchule: Die Benennungen Eigenſchulen, zweiſprachige — zweigläubige — unchriſtliche Schulen ſind allzugeſucht, doch wir überſehen dergleichen Kleines gegen ſo viele treffliche Belehrungen.

Schwarz.

Tab. I.


Grundlage
alles
Lebensunterrichts.
Zeichnen
Schönschreiben
Singen

Digitized by Google

Digitized by Google